Instituto Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação do Porto

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Milene Raquel da Silva Meireles
julho de 2013

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional

Milene Raquel da Silva Meireles

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora Principal:

Prof.ª Doutora Sara Barros de Araújo

Coorientador:

Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

julho, 2013

AGRADECIMENTOS

O presente relatório resulta não só do empenho e trabalho individual, sendo que desta construção fizeram parte outros que por diversos motivos marcaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Não posso, por isso, deixar de demonstrar o meu agradecimento a esses que me acompanharam durante este percurso, pois sem o seu apoio a conclusão desta etapa teria sido mais difícil.

Aos Professores que comigo partilharam ensinamentos e referenciais teóricos e práticos, em especial, à Professora Doutora Sara Araújo, coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e ao Professor Manuel Neiva coorientador da Prática Pedagógica Supervisionada, pelo rigor científico que caracterizava os seus esclarecimentos e intervenções.

Às Educadoras cooperantes, Verónica Martins e Ana Paula Soares, por partilharem comigo as suas salas e pela maneira como me receberam e integraram, deixando espaço para a experimentação e para a construção de conhecimento.

Ao meu par pedagógico, a Filipa, pela paciência e pela partilha de momentos de frustração e de conquista. Por todos os momentos partilhados ao longo deste percurso.

À Rita e à Andreia por me proporcionarem momentos de incentivo e pela partilha de ideias, opiniões e, mesmo, de frustrações. E, sobretudo pelas palavras de incentivo e apoio, juntas ultrapassamos obstáculos.

À Telma e à Sara que com o seu bom humor ouviram e partilharam experiências, incentivando nos momentos difíceis.

À Catarina pela partilha de experiências e por todo o apoio e conselhos perante situações de frustração e de conquista.

Ao Dário por todo o apoio em momentos de insegurança, pelas palavras de encorajamento em situações de maior pressão e por aplaudir cada conquista.

RESUMO

O Mestrado em Educação Pré-Escolar prevê a formação do educador de infância perspetivando o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, segundo princípios assentes na articulação e interação das diferentes componentes e dimensões subjacentes a um bom desempenho profissional. Prevê, ainda, a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos passíveis de serem integrados num currículo para a ação.

Assim, a pertinência da supervisão na profissionalização para a educação de infância surge através da Prática Pedagógica Supervisionada e das competências que esta pretende desenvolver seguindo uma perspetiva colaborativa de construção de conhecimentos, na qual os principais intervenientes foram as orientadoras cooperantes, o supervisor da Escola Superior de Educação e o par pedagógico.

Salienta-se que o presente relatório pretende ilustrar o desenvolvimento da formanda, tendo como pilar as dimensões preconizadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, debruçando-se sobre o estágio desenvolvido no jardim-de-infância Oga-Mitá nas valências de creche e de educação pré-escolar.

O desenvolvimento da prática pedagógica e das competências profissionais foi sustentado pela metodologia de investigação-ação na construção de saberes profissionais numa perspetiva de formação ao longo da vida. Assim, esta metodologia permitiu o desenvolvimento profissional da mestranda, iniciando a construção de uma educadora capaz de compreender os conhecimentos adquiridos e mobilizá-los na intervenção pedagógica.

Assim, a profissionalização para a educação pré-escolar pretende que o educador em formação construa e desenvolva uma identidade profissional, que será refletida na sua prática educativa.

Palavras-chave: Competências profissionais, Praxis, Perfil do Educador de Infância, Investigação-ação.

ABSTRACT

The Master of Education Preschool provides for the formation of the early childhood educator in a perspective of developing personal and professional skills, according to principles based on the articulation and interaction of different components and dimensions underlie good performance. Also provides for the acquisition of theoretical and practical knowledge that can be integrated into a curriculum for action.

Thus, the relevance of supervision to professionalize childhood education comes through Supervised Teaching Practice and skills that aims to develop following a prospective collaborative knowledge construction, in which the main actors were the guiding cooperative, the supervisor of the School Education and pedagogical pair.

It is noted that this report is intended to illustrate the development of the trainee, with the pillar dimensions recommended in Profile General and Specific Performance Professional Educator Childhood, leaning over the stage developed in the garden-of-childhood Oga-Mitá at valences like daycare and preschool education.

The development of pedagogical practice and professional skills was supported by the methodology of action research in the construction of professional knowledge in a perspective of lifelong training. Thus, this methodology allowed the development of professional master's degree, starting construction of a teacher can understand the knowledge acquired and mobilize them in pedagogical intervention.

Thus, the professionalization for preschool educator wants the training to build and develop a professional identity, which will be reflected in their teaching.

Keywords: Professional skills, Praxis, Childhood Educator Profile, Research-action.

ÍNDICE

Agradecimentos V

Resumo VII

Abstract VIII

Índice de anexos: X

1. INTRODUÇÃO - 1 -

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL - 3 -

2.1. A emergência da Educação Pré-Escolar – Sustentabilidade do currículo e o papel do Educador de Infância - 3 -

2.2. A Investigação-Ação na prática educativa: implicação no processo educativo - 10 -

2.3. A prática educativa e os modelos curriculares - 11 -

3. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO - 19 -

3.1. Descobrir a Brincar – um grupo de Creche - 20 -

3.2. Traçando o Caminho da Descoberta – um grupo de educação Pré-Escolar - 21 -

3.3. A instituição e dinâmicas - 22 -

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS - 25 -

4.1. A pertinência da observação na intervenção educativa - 26 -

4.1.1. Observação e intervenção em creche - 27 -

4.1.2. Observação e intervenção em educação pré-escolar - 30 -

4.2. A pertinência da planificação na intervenção educativa - 31 -

4.2.1. A intervenção educativa em creche - 33 -

4.2.2. A intervenção educativa em educação pré-escolar - 36 -

4.3. A pertinência da reflexão e da avaliação na intervenção educativa - 43 -

5. REFLEXÃO FINAL - 47 -

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 51 -

ÍNDICE DE ANEXOS:

Anexos tipo A
Anexo I – Organograma do Jardim-de-Infância Oga-Mitá
Anexo II – Rotina diária do grupo Sírius
Anexo III – Exemplo de diário de bordo
Anexo IV – Exemplo de planificação semana 7 a 11 de janeiro de 2013
Anexo V – Exemplo de planificação semana 13 a 17 de maio de 2013
Anexo VI – Exemplo de Narrativa Reflexiva Individual

Anexos tipo B
Anexo I – Fotografias das salas de atividades
Anexo II – Quadro de presenças e quadro das responsabilidades
Anexo III – Recriação da "Primavera" de Sandro Botticelli
Anexo IV – Reorganização das áreas da sala
Anexo V – Garagem
Anexo VI – Ecoponto
Anexo VII – Dinamização das áreas da sala
Anexo VIII – Mapa concetual do projeto
Anexo IX – Informação pesquisada pelas crianças
Anexo X – Área do projeto Os Dinossauros
Anexo XI – Construção da maquete
Anexo XII – Exploração de um ovo de dinossauro
Anexo XIII – Exploração do dinossauro
Anexo XIV – Planificações Semanais
Anexo XV – Narrativas Reflexivas Individuais
Anexo XVI – Grelhas de Avaliação

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende ilustrar o desenvolvimento profissional da mestranda à luz do preconizado pelo Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001), debruçando-se sobre estágio desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada. Assim, importa referir que a prática pedagógica foi desenvolvida no jardim-de-infância Oga-Mitá, situado na freguesia de Aldoar, nas valências de creche e de educação pré-escolar, com um grupo de dez crianças com dois anos de idade e um grupo de dezassete crianças entre os dois e os quatro anos de idade, respetivamente.

A prática pedagógica desenvolveu-se ao longo de três dias por semana, tendo sido desenvolvida no período de 29 de outubro de 2012 a 22 de maio de 2013, com uma carga total de trezentas horas, assim importa referir que ao longo do período de estágio estiveram presentes processos de colaboração e cooperação com vista à construção de conhecimentos teórico-práticos.

Neste sentido surge como pertinente enunciar as competências profissionais que a prática pedagógica pretendeu desenvolver como parte fundamental na formação profissional da mestranda, nomeadamente competências delineadas por Araújo e Ribeiro (2012):

> Mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares, à luz de modelos concetuais adequados e rigorosos […]; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, […] numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa […], pelo exercício sistemático da reflexão *sobre, na* e *para a ação*; co-construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas […]; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. (s/p)

De modo a desenvolver essas competências o estágio previu estratégicas pedagógicas diversificadas que obrigam o exercício sistemático da reflexão, compreendendo, ainda, a definição de objetivos pessoais delineados pela formanda quanto à construção do seu perfil como futura profissional da educação pré-escolar.

Em suma, o presente relatório pretende descrever e analisar o percurso da mestranda ao longo do processo de formação como educadora de infância, retratando o desenvolvimento de

competências socioprofissionais e pessoais, a articulação entre as etapas do processo educativo e a metodologia de investigação-ação, que se revelou fulcral em todo o processo de formação e de estágio profissionalizante, assim como aquisição de competências e conhecimentos teóricos e práticos, numa perspetiva de uma prática fundamentada – *práxis*.

Neste sentido, o relatório de estágio de qualificação profissional distingue quatro capítulos essenciais que pretendem descrever o processo de formação da mestranda, nomeadamente: *Enquadramento Teórico e Legal* que visa explanar os pressupostos teóricos e de cariz legal que sustentam a educação de infância e que se revelaram imprescindíveis na formação da mestranda; *Caracterização da Instituição de Estágio* que descreve características do jardim-de-infância e dos grupos com os quais foi desenvolvida a prática pedagógica; *Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos*, que pretende descrever as atividades desenvolvidas e a sua pertinência para os grupos de crianças e para a formação da mestranda; e, *Reflexão Final* que pretende ilustrar todo o processo de formação da mestranda relacionando as competências profissionais com o desenvolvimento profissional da formanda.

Em última instância, salienta-se que ao longo do relatório são mobilizados referenciais teóricos que sustentam a prática pedagógica como um processo de construção de uma identidade profissional para uma prática educativa de qualidade.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A prática educativa pressupõe conhecimentos teórico-práticos e legais que permitem ao educador de infância uma intervenção fundamentada numa pedagogia de triangulação praxiológica, articulando crenças e valores, saberes e teorias e ações práticas para o desenvolvimento da práxis (prática fundamentada).

Neste sentido, o presente capítulo pretende ilustrar esses conhecimentos concetuais e empíricos e a pertinência desses quer para a formação de educadores de infância quer, posteriormente, para uma prática de qualidade e fundamentada.

2.1. A emergência da Educação Pré-Escolar – Sustentabilidade do currículo e o papel do Educador de Infância

A Educação de Infância surge, em 1973, "como um nível do sistema educativo e como serviço educativo de interesse público" (Formosinho, 1997, p. 30). Posteriormente é referida como etapa da Educação Básica com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), perspetivando que a educação deve "promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades" (Convenção dos Direitos da Criança, 1990, p. 21). Neste seguimento, a educação pretende preparar a criança para uma vida adulta ativa na sociedade, assim como incultar o respeito pela sua identidade, pelos seus valores culturais e crenças e culturas que não as suas. Ainda que a preocupação com educação de infância tenha reaparecido no final dos anos 80, apenas em 1997 surge um quadro que lhe é próprio, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97).

A promulgação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar vem estabelecer uma articulação entre a educação de infância e os diferentes níveis de educação, em particular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Consagra, ainda, os princípios gerais pedagógicos que regem a educação pré-escolar e estabelece linhas orientadoras para a prática e intencionalidade educativa do profissional da educação de infância, através da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em 1997. Essas orientações curriculares advêm do princípio geral da Lei-Quadro, que decreta a educação pré-escolar como "a primeira etapa da educação básica no processo de educação do longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e desenvolvimento

equilibrado da criança.” (Lei n.º 5/97, Capítulo II, Art.º 2.º), fundamentando, ainda, a definição dos objetivos da educação pré-escolar, patentes no capítulo IV artigo 10.º. Por conseguinte, a exequibilidade desses objetivos passa pela intervenção profissional do educador de infância.

Decorrendo desta situação, a valorização do papel desempenhado pelo educador quer na implementação dos objetivos pedagógicos quer na gestão do currículo. Essa valorização ocorre com a promulgação dos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, respetivamente o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. A profissionalização para a docência assume uma dimensão social e ética, definindo o docente como promotor de aprendizagens curriculares advindas da “produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo II) da sua prática profissional, social e eticamente situada.

No que respeita ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, importa referir que a

> orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas […] por educadores de infância. [No entanto] estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido […] vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar. (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Neste sentido, considera-se pertinente que a formação em educação pré-escolar não exclua habilitações para o desempenho de funções no nível etário mencionado, isto é, na valência de creche.

Este momento surge como oportuno para mencionar a lacuna existente na regulamentação legal da educação de infância, nomeadamente a ausência de referenciais legais que contemplem a educação em creche como etapa da educação básica. No sentido em que é passível de confrontar a falta de regulamentação legal para uma prática educativa em creche com o Anexo n.º1 do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância que explicita que “a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3anos.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Artigo 3.º, Anexo n.º 1, I).

Ainda no que remete para o perfil específico do educador de infância, o decreto-lei n.º 241/2001 estabelece que o educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da

planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas." (Decreto-Lei n.º 241/2001, Artigo 3.º, Anexo n.º1, II). Esta imagem do educador de infância está, também, contemplada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Departamento da Educação Básica [DEB], 1997), no sentido em que concebe o educador, não como uma figura central do processo educativo mas como o impulsionador de situações que promovam aprendizagens. Assim, cabe ao educador "o planeamento do ambiente educativo [que permitirá] às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos […] proporcionando-lhes interacções diversificadas" (DEB, 1997, p. 26) que assegurem condições de segurança e bem-estar da criança, por conseguinte é da responsabilidade do educador planear "situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização que não chegaria por si só" (DEB, 1997, p. 26). O educador de infância visa, ainda, a promoção da continuidade educativa num processo assinalado pela entrada da criança na educação pré-escolar e a sua transição para a escolaridade obrigatória, assim, vê como sua função "proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória." (DEB, 1997, p. 28).

A intencionalidade do processo educativo é, também, da competência do educador de infância, caracterizando a sua intervenção profissional. Assim, o processo educativo passa por diferentes etapas relacionadas entre si e que se vão sucedendo, sendo que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, podem ser mencionadas as seguintes etapas: observar, planear, agir (concretização da ação), avaliar, comunicar e articular.

O processo de observação antecede as outras etapas, sendo a base da prática educativa de qualquer educador, uma vez que a observação "deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana" (Estrela, 1994, p. 29). É ao observar que o educador conhece no grupo e em cada criança as suas as capacidades, interesses e dificuldades, recolhendo informações acerca do contexto familiar e social, perspetivando a compreensão das "características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades [constituindo este processo] o fundamento da diferenciação pedagógica" (DEB, 1997, p. 25).

Esta etapa do processo educativo é um procedimento fundamental na prática educativa de qualquer educador de infância, sendo que pressupõe diversas formas de observação que, segundo Estrela (1994), podem ser distinguidas como observação participante e participada, que implica a

participação do educador na vida do grupo e interpretação de fenómenos e situações; intencional, pois pressupõe objetivos delineados sobre o que vai observar; sistemática e naturalista (Trindade, 2007), uma vez que o educador utiliza técnicas e realiza uma observação sistematizada no meio natural relativo ao/s indivíduo/s que observa. Ainda relativo ao processo de observação, revela-se pertinente a explanação da observação contínua e direta, sendo que a primeira tem lugar num período continuado de tempo previamente determinado e a segunda permite a interação direta com o grupo-alvo; quanto ao campo de observação, carece de exposição a observação molar e individual, que remete a observação do educador para o carácter global do sujeito de observação e para um indivíduo em particular (Estrela 1994; Trindade, 2007).

A questão da observação encontra-se consagrada na lei, nomeadamente no decreto-lei n.º 241/2001 que articula esta etapa do processo educativo com a etapa que lhe sucede, a planificação. Assim, o educador de infância "observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem" (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º1, II). Considera-se, ainda, que a observação constitui "a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo." (DEB, 1997, p. 25).

O planeamento que o educador realiza implica que este reflita acerca das suas intenções educativas, prevendo situações e experiências de aprendizagem para a criança. Neste sentido, o planeamento visa a organização do ambiente educativo, no que respeita à gestão do espaço e materiais, assim como o planeamento de situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, motivadoras e que em simultâneo promovam o desenvolvimento de capacidades e competências na criança.

Por conseguinte, considera-se que a planificação se relaciona com a ideia de previsão, julgando-se pertinente a sua clarificação enquanto conceito e prática no processo educativo. Ander-Egg (1989), citado por Diogo (2010), esclarece planificação como uma previsão que "consiste em utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objectivos" (p. 64). Neste seguimento, a planificação pode ser encarada como orientadora de uma ação futura, assumindo-se como um instrumento de previsão e imprescindível ao educador de infância na gestão do currículo – "prever significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é já agir" (Fayol, 1916, op. cit. Diogo, 2010, p. 64).

Embora a planificação corporize um instrumento da prática educativa, é ainda um processo, que segundo Zabalza (1992, op. Cit. Diogo, 2010, pp. 64-65) deverá ser constituído tendo em conta os seguintes elementos: um conjunto de conhecimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem, que é o elemento basilar do apoio concetual ao planeamento; um propósito ou uma meta a alcançar; e, uma previsão do processo a seguir, concretizando uma estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar. É passível, ainda, de referir que a planificação comporta o seguinte conjunto de fases: "avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; selecção de objectivo; selecção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; [e] plano de avaliação" (Diogo, 2010, p. 65).

Ao reger estas fases da planificação o educador de infância compõe uma planificação adequada ao grupo que orienta e a cada criança individualmente. A planificação pode, também, ser elaborada com a participação do grupo sendo que "o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma" (DEB, 1997, p. 26).

A consideração do planeamento enquanto previsão remete para a etapa seguinte do processo educativo – a concretização da ação, o agir. Esta etapa consiste em concretizar a intenção educativa do educador, isto é, pôr em prática a planificação "tirando partido das situações e oportunidades imprevistas […] é uma forma de alargar as interacções das crianças e enriquecer o processo educativo" (DEB, 1997, p. 27).

Esta etapa do processo educativo consiste na ação, tendo como subjacente o conceito de reflexão proposto por Donald Shön, nomeadamente reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Por conseguinte esta etapa pressupõe uma prática reflexiva teorizada por Alarcão (1996).

Primeiramente importa referir que "a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses […] concretizando soluções" (Oliveira & Serrazina, 2002, s/p). No que respeita à reflexão na ação este é um tipo de reflexão "essencialmente reactiva […] ocorrendo durante a prática" (Oliveira & Serrazina, 2002, s/p), sendo que permite ao educador colocar questões sobre o decorrer da ação, recorrer as novas estratégias e colocar novas e diferentes hipóteses de ação. É este refletir na ação que permite adequar as estratégias de ação no decorrer de uma atividade, tornando-a mais motivadora e desafiante para o grupo. Neste seguimento, a reflexão sobre a ação assume, também, contornos de relevância na prática educativa da docência em educação pré-escolar, ocorrendo após a ação "quando é revisto fora do

seu cenário" (Oliveira & Serrazina, 2002, s/p), sendo que esta reflexão é o reconstruir "mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente" (Alarcão, 1996, p. 17). Quanto ao conceito de reflexão sobre a reflexão na ação, é este tipo de reflexão que permite ao educador de infância "progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção […] sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu" (Shön, 1992, op. cit, Oliveira & Serrazina, 2002, s/p). Estes momentos de reflexão compõem o que Alarcão (1996) toma por *prática reflexiva*, processo através do qual o "professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da acção" (Alarcão, 1996, p. 176), esta capacidade de questionamento do docente é o que o concebe como *professor reflexivo* (Alarcão, 1996).

Ao concretizar a ação e todos os processos que lhe estão subjacentes emerge uma nova etapa do processo educativo, "avaliar o processo e os efeitos, […] tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução" (DEB, 1997, p. 27), isto é a avaliação enquanto "elemento integrante e regulador da prática educativa" (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Em primeira instância surge como pertinente a clarificação deste conceito no contexto da educação de infância, assim como o papel do educador na sua implementação uma vez que é da sua responsabilidade construir e gerir o currículo definindo e criando "um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as concepções de educação […] e, ainda, ter em conta o contexto onde decorre a aprendizagem" (Parente, 2004, p. 34). A avaliação surge, assim, como um mecanismo de regulação do processo educativo, contemplando-se como um processo complexo, dinâmico e capaz de documentar o percurso de aprendizagem da criança, uma vez que pressupõe a apreciação dos seus progressos no quotidiano do jardim-de-infância.

A avaliação é "uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador" (DEB, 1997, p. 27) visto que permite ao educador a consciencialização do que cada criança é capaz de realizar, reconhecendo as suas competências. Neste contexto a avaliação assume uma dimensão formativa, "desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem […] Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança" (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Esta etapa do processo educativo não se limita a "inventariar capacidades adquiridas, em via de aquisição ou ainda inexistentes" (Portugal & Leavers, 2011, p. 10), sendo que comporta um leque de conceitos inerentes à avaliação em educação pré-escolar. Neste seguimento, tornam-se pertinentes conceitos como qualidade em educação de infância, empenhamento do adulto e

envolvimento da criança, conceitos propostos Bertram e Pascal (2009) na brochura disponibilizada pelo Ministério da Educação *Desenvolvendo Qualidade em Parcerias* (DQP), este manual corporiza um instrumento de avaliação ao qual o educador de infância pode recorrer na sua prática.

A explanação do conceito de qualidade em educação de infância exige a referência a dois paradigmas de análise da qualidade: o paradigma tradicional no qual o "processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se em produtos (realizações) previamente determinados" (Bertram & Pascal, 2009, p. 10); e o paradigma contextual que prevê a avaliação e o desenvolvimento da qualidade como centrado nos processos e nos produtos, reconhecendo-os como contextuais. Quanto ao conceito de empenhamento do adulto o Manual DQP explicita que o empenhamento do adulto relaciona-se com a sua capacidade para "motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem" (Bertram & Pascal, 2009, p. 136), envolvendo dimensões que o educador de infância retrata na sua interação adulto-criança, nomeadamente comportamentos de sensibilidade, autonomia e estimulação. No que respeita ao conceito de envolvimento da criança, este pode ser reconhecido por características de concentração, persistência, motivação e abertura a estímulos, sendo que "há dados que sugerem que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento" (Leavers, 1993, op. cit. Bertram & Pascal, 2009, p. 128).

Importa referir que "o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos" (DEB, 1997, p. 27) emergindo assim a etapa seguinte do processo educativo – comunicar. Esta etapa consiste na parceria existente com a família e com outros atores do processo educativo, como assistentes técnicos, educadores de outras salas e o próprio jardim-de-infância. Assenta, assim, no processo de comunicação das conquistas das crianças e do grupo, mas também das suas dificuldades.

Em relação à última etapa do processo educativo a articulação, esta etapa visa "promover a continuidade educativa" (DEB, 1997, p. 28) e condições para que a criança alcance o sucesso ao ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim cabe ao educador de infância "uma maior articulação para o maior aproveitamento dos ciclos" (Dinello, 1987, op. cit. Serra, 2004, p. 76).

A intervenção do educador de infância nas etapas referidas vai caracterizar a sua intencionalidade pedagógica, por conseguinte faz emergir uma estratégia formativa de professores que tem assumido contornos de relevância na educação.

2.2. A investigação-ação na prática educativa: implicação no processo educativo

A prática educativa é reconhecida como um ponto de partida para o questionamento e para a problematicidade, como já mencionado o processo educativo pressupõe uma prática reflexiva que vem ao encontro da prática/metodologia a ser escortinada em seguida – a investigação-ação, visto esta ter como finalidade "apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida" (Altrichter et.al, 1996, op. cit. Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Elliott (1991) focaliza a investigação-ação no desenvolvimento curricular, definindo-a como um estudo "de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre" (Elliott, 1992, op. cit. Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Outros autores enfatizam o conceito de investigação-ação, como McKernan (1998) que o apresenta como sendo um "processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa dada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar […] Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática" (op. cit. Máximo-Esteves, 2008, p. 20), sendo que assenta numa investigação da qual emerge a definição de um problema, para em seguida o *prático* especificar um plano de ação com "a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada" (*ibidem*, p. 20).

A relação da investigação-ação com o processo educativo é evidenciada na definição proposta por Grundy e Kemmis (1988), na qual referem a investigação-ação como "um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas" (op. cit. Máximo-Esteves, 2008, p. 21), concretizado em três instâncias: 1) a metodologia da investigação inspirada nos princípios propostos por Lewin (s/d.), nomeadamente um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão; 2) a participação (referente à tomada de decisões); 3) a noção de ação estratégica.

Ainda no âmbito de relação com o processo educativo, surge a proposta do ciclo de Ação-Reflexão adaptada por McNiff (Coutinho et al, 2008, s/p). Nesta proposta, em espiral, o educador-investigador: observa, reflete, age, avalia, modifica e segue novas direções. Considerando este ciclo a investigação-ação é passível de contribuir "para a intensificação da prática reflexiva, porque combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática

pedagógica. Esta dinâmica formativa tem impacto nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção no quotidiano educativo" (Azevedo, 2009, p. 69).

Azevedo (2009) refere, ainda, investigação-ação como "produtora de conhecimentos sobre a realidade, [que] pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino" (p. 70), levando o educador a questionar-se acerca do modo de pensar e de agir da comunidade educativa. Este questionamento dos contextos de aprendizagem e das práticas permite que o educador processe a recolha de informação válida que fundamenta a sua ação, segundo a autora é esta atitude de *reflexão-ação-reflexão* que permite cientificar o ato educativo.

Assim, o docente é passível de ser considerado um "profissional autónomo que investiga reflectindo sobre a sua prática" (Elliott, 1997, op. cit. Azevedo, 2009, p. 73).

Não descurando o papel do educador na prática educativa e a sua influência no processo ensino-aprendizagem da criança, torna-se fulcral a explicitação da criança enquanto sujeito ativo no processo educativo e não como mero objeto do processo.

2.3.A prática educativa e os modelos curriculares

Uma prática educativa de sucesso considera a criança como detentora de um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, marginalizando uma prática transmissiva. Nesta perspetiva, privilegia-se a educação "como uma acção complexa e colaborativa, em que a intencionalidade dos vários atores transformam, os interesses infantis em esforço reflexivo, em um processo colaborativo de aprendizagens" (Pinazza & Kishimoto, s/d, in Oliveira-Formosinho, 2008, p. 7). Esta conceção de educação assenta numa perspetiva sócio-construtivista, que privilegia a interação social, a linguagem e a cultura.

Surge assim como pertinente uma breve explanação da perspetiva sócio-construtivista teorizada por Vygotsky. Esta teoria do desenvolvimento emana da teoria construtivista de Piaget, que delimita o papel do educador ao estabelecer que a criança tem que descobrir o mundo por si mesma. Contrapondo com pensamento vygotskiano a educação e o desenvolvimento da criança são uma responsabilidade coletiva, uma vez que este considera o conhecimento como "gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado." (Vasconcelos, 1997, p. 37).

Vygotsky (1978) propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que vem enfatizar o papel do educador no processo ensino-aprendizagem da criança, o autor define esse conceito como sendo "a distância entre o nível real de desenvolvimento […] e o nível de desenvolvimento potencial" (op. cit. Vasconcelos, 1997, p. 35). Por conseguinte, o educador de infância ao atuar na ZDP das crianças permite-lhes alcançar "níveis de domínio e desempenho

que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis. Vygotsky considera que as funções mentais superiores têm origens sociais" (Vasconcelos, 1997, p. 35). Neste sentido, é passível de se inferir que a aprendizagem deve ocorrer num contexto social positivo e estimulante.

De maneira a implementar a sua prática profissional de modo fundamentado e de acordo com as suas conceções e crenças acerca da educação, o educador de infância apoia-se em modelos curriculares. Modelos esses que constituem uma "representação real de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo" (Spodek & Brown, 2002, op. cit. Maia, 2008, p. 33).

Segundo Zabalza (2003), os modelos curriculares assentam num "esquema simplificado das dimensões que, a partir de uma dada posição teórica se identificam com os eixos fundamentais em torno dos quais se articulam as restantes componentes do ensino" (op. cit. Maia, 2008, p. 33), como a organização dos espaços e dos materiais (organização do ambiente educativo), e a organização e promoção de oportunidades de aprendizagem. Neste sentido tendo em conta o propósito deste relatório, julga-se pertinente abordar alguns modelos curriculares.

Primeiramente importa a clarificação deste conceito segundo Formosinho (1996), o autor define os modelos curriculares como incorporadores de uma perspetiva

> integradora dos fins da educação e das fontes do currículo […]. Consubstanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula [e] dos princípios curriculares […]. Assim, os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática. (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 12)

Os modelos curriculares a ser explanados são, essencialmente direcionados à educação pré-escolar, excecionando o Currículo High/Scope de Orientação Cognitivista que adota um modelo curricular para creche (educação de bebés e crianças pequenas - terminologia utilizada pelos autores do modelo). Assim, retrata-se adiante os seguintes modelos curriculares: currículo High/Scope para educação pré-escolar e para educação de bebés e crianças pequenas, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o modelo curricular de Pedagogia-em-Participação. É de frisar que apenas serão retratados determinados aspetos dos mesmos, tendo em conta a relevância que assumiram no desenrolar do processo de formação profissional da mestranda.

O currículo High/Scope, primeiramente a ser abordado, surge da proposta de D. Weikart e M. Hohmann desenvolvendo-se em torno do trabalho de Piaget sobre o desenvolvimento humano, sendo que assenta num modelo construtivista que assume como princípio da sua prática

a *aprendizagem pela acção* (Hohmann & Weikart, 2011). Este modelo admite que é a aprendizagem pela ação, isto é ao "viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão [que] as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5), a aprendizagem pela ação pode, ainda, ser definida como a aprendizagem na qual a criança constrói o conhecimento, atuando e interagindo sobre os objetos, pessoas, ideias e acontecimentos.

Ainda nessa linha de pensamento, a abordagem High/Scope valoriza contextos que promovam oportunidades de aprendizagem, uma vez que "o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos" (Piaget, s/d, op. cit. Hohmann & Weikart, 2011, p. 19).

Subjacente à aprendizagem pela ação o modelo propõe a *Roda da Aprendizagem*, como esquema ilustrativo dos seus princípios basilares, embora os princípios se mantenham em educação pré-escolar (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6) e em educação de bebés e crianças pequenas, os momentos ou estratégias definidos diferem entre si. Quanto aos princípios, este modelo, valoriza essencialmente a avaliação, a observação da criança, a interação adulto-criança, o ambiente físico (de aprendizagem) e os horários e rotinas diárias.

A *Roda da Aprendizagem* enfatiza o ambiente físico da sala de atividades, isto é a organização o espaço, das áreas de aprendizagem e a variedade de materiais que o educador disponibiliza para o grupo. Considerando o princípio da abordagem High/Scope - *aprendizagem pela ação* – denota-se a importância atribuída essa dimensão uma vez que "o espaço e os materiais, a organização do ambiente educacional, são já considerados uma área de intervenção curricular do educador*"* (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 70), devendo o educador proporcionar um ambiente de apoio e atenção à criança, de modo a que esta se sinta motivada para realizar as suas ideias. Numa abordagem sob esta perspetiva, o ambiente pretende que as crianças possam "explorar, construir, imaginar e criar, porque têm à sua disposição uma variedade grande de materiais para escolher, manipular e sobre os quais podem falar com colegas e adultos" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 181).

O modelo propõe, ainda experiências-chave para ambos os níveis educacionais, sendo que estas contemplam capacidades e competências que a criança deve desenvolver, funcionado como aspetos que o educador deve promover na sua prática. Na valência de creche, o recurso às experiências-chave (Post & Hohmann, 2007, p. 39) assume contornos relevantes, uma vez que o educador de infância não possui referências que regulem a sua prática num grupo com idade inferior a três anos. Estas podem, ser relacionadas com as áreas de conteúdo propostas nas

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997), sustentando a tomada de decisões na prática educativa em creche.

Em creche a abordagem High/Scope enfatiza a interação-adulto criança, evidenciado que todo o momento de interação pode ser tido como um momento de aprendizagem no qual o adulto tem o papel de encorajar a criança, estabelecendo, assim, com a criança uma relação de confiança.

Quanto à abordagem em educação pré-escolar o modelo enfatiza o ciclo *Planear-Fazer-Rever*, como um momento fulcral da sua rotina diária, "o processo planear-fazer-rever é a peça central da abordagem de aprendizagem pela acção da High/Scope" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 247). Hohmann e Weikart (2011) estabelecem que este processo assenta na realização de planos diários por parte das crianças, que "ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, […] aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas" (p. 247). Importa referir que este processo é apoiado pelo educador e não planeado por ele, surge da criança enquanto sujeito com interesses e motivações, uma vez que o currículo High/Scope não "acredita em actividades pré-estruturadas como processo de aprendizagem para a criança pequena" (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 70).

Um outro modelo curricular caracterizado pela ausência de atividades pré-estruturadas que direciona o processo educativo pelo interesse e propostas do grupo é o Movimento da Escola Moderna (MEM).

Este modelo curricular surge da Pedagogia de Freinet e enfatiza a ação pedagógica "para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre alunos" (Niza, 1996, p. 139), sendo que a sua prática é essencialmente democrática. No MEM a "educação escolar assenta na qualidade da organização participada" (Niza, 1996, p. 140).

Esta abordagem permite à criança, em cooperação com o educador de infância, criar condições materiais, afetivas e sociais de modo a organizar um ambiente educativo "capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural" (*ibidem*, p. 141).

Quanto à rotina diária e semanal, o MEM possui características próprias baseadas na sua prática democrática da organização partilhada, tendo momentos de partilha como é o caso da reunião em concelho, que visa a partilha de informação e a discussão de temas pertinentes para o funcionamento e organização do grupo e das suas tarefas e atividades. A importância destas reuniões em concelho é evidenciada na metodologia de trabalho adotada por este modelo –

metodologia de trabalho de projeto – e, embora o concelho seja de essência democrática tem o propósito de organizar e comunicar os projetos que decorrem na sala.

Esta metodologia surge da ausência de atividades planificadas por parte do educador, no entanto este assume um papel fundamental no decorrer dos projetos. Uma vez que o projeto surge do interesse das crianças ou mesmo de uma proposta direta, o educador assume o papel de mediador do projeto, apoiando o grupo que realiza esse mesmo projeto. Importa referir que podem decorrer diferentes projetos em simultâneo na sala e que esta metodologia é apoiada por diferentes instrumentos, tanto para o educador como para o grupo, nomeadamente: plano de atividades, lista semanal de projetos, quadro de tarefas, mapa mensal de presenças, diário e mapa de regras sociais (Niza, 1996, pp. 149-150)

A metodologia de trabalho de projeto pressupõe a participação do grupo na organização do ambiente educativo e na tomada de decisões que condicionam o processo de ensino-aprendizagem do grupo. Esta perspetiva de participação por parte da criança é característica, senão a base, do modelo curricular a explanar em seguida – a Pedagogia-em-Participação. Importa referir que ambos modelos curriculares seguem metodologia de trabalho de projeto como estratégia para a prática educativa.

Salienta-se que esta metodologia é fundamentada por teorias de desenvolvimento de autores como Bruner e Vygotsky. No sentido em que pressupõe a utilização de processos preconizados por Bruner (1986), nomeadamente processo de negociação e de consenso, perspetivando o processo de ensino e de aprendizagem numa transação na qual todos os intervenientes colaboram. Bruner (1990) define essa transação como sendo trocas que têm por base uma "partilha mútua de adquiridos e crenças sobre como é o mundo, como funciona a mente, aquilo que estamos prontos a fazer e como a comunicação se deve processar" (op. cit. Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 132).

Quanto à contribuição da teoria vygotskiana o trabalho de projeto pressupõe a atuação na ZDP preconizada por Vygotsky (1978). Assim, o trabalho de projeto implica o educador de infância como um co-construtor de conhecimentos num processo de interação permitindo que a criança se mova "adiante do seu próprio desenvolvimento" (Vygotsky, 1978, op. cit. Vasconcelos, 2012, p. 10).

Vasconcelos (2012) propõe quatro fases de desenvolvimento para esta metodologia, nomeadamente; a fase I, correspondente com a definição do problema; a fase II relativa à planificação e desenvolvimento d trabalho; a fase III a execução; e a fase IV, que prevê a divulgação e avaliação do projeto.

Retomando ao modelo curricular de Pedagogia-em-Participação este "centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagens" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27), remetendo para a "criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar realizações" (*ibidem*, p. 29). Tal como o modelo referido acima, a Pedagogia-em-Participação é uma abordagem de cariz democrático influenciada por Dewye.

A Pedagogia-em-Participação pressupõe a colaboração da criança nas etapas do processo educativo, nomeadamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, neste sentido o educador assume o papel de "organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

Este modelo visa a promoção de uma aprendizagem experiencial sendo que, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) organiza o ambiente educativo de modo a criar oportunidades ricas em possibilidades experienciais que permitam o desenvolvimento da identidade pessoal, identidade relacional e social e narração de aprendizagens significativas.

Uma característica deste modelo, marginalizada pelos modelos referidos é a questão da documentação pedagógica, esta compreende o registo do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O profissional da educação pré-escolar que adote este modelo de Pedagogia-em-Participação assume o papel de "documentar, em colaboração, para que as crianças possam exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 51). Ao documentar o processo da criança, o educador coloca o aprender no centro do processo ensino-aprendizagem, "facilitando, deste modo epistemológico socioconstrutivista, a aprendizagem de conteúdos curriculares, o desenvolvimento do aprender a aprender e o desenvolvimento de disposições para aprender" (Carr, 2001, 2012, op. cit. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 52).

Terminada a explanação dos aspetos pretendidos no que respeita aos modelos curriculares, surge a inferência de que o educador de infância na sua prática profissional orientada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997) pode adotar diferentes pedagogias, complementando a sua conceção do que é a educação através da exploração e implementação de aspetos e rotinas que considere pertinentes. Importa referir que tal é possível devido a características dessas mesmas Orientações curriculares como "a não

prescrição, a flexibilidade, a abrangência, a possibilidade de fundamentar diferentes opções educativas e, por conseguinte, várias perspectivas e/ou dimensões curriculares" (Ludovico, 2006, p. 23), que permitem ao educador de infância fundamentar e sustentar as decisões sobre a sua prática educativa.

Este educador multifacetado direciona a sua prática às necessidades dos contextos educacionais, adequa o seu leque de estratégias ao grupo e a cada criança individualmente, numa promoção de educação para a equidade, sucesso e motivação da criança.

3. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A prática pedagógica foi desenvolvida no de jardim-de-infância Oga-Mitá, uma instituição privada que dispõe das valências de creche e de educação pré-escolar, localizada na freguesia de Aldoar, distrito do Porto.

A instituição é parte integrante da Rede Nacional de Escolas Associadas, estabelecendo parcerias com diferentes entidades, nomeadamente com a UNESCO e com as Eco-Escolas, sendo que desenvolve uma prática educativa para a sustentabilidade e para a democracia. Ainda, em relação à articulação com instituições do meio envolvente, são passíveis de referir parcerias com Serralves e com a Casa da Música, sendo que são, frequentemente, realizadas visitas pedagógicas a oficinas e *workshops* promovidos por essas instituições.

A instituição de estágio estabelece, também, pareceria com o Centro de Acolhimento Casa de Cedofeita, através da angariação de fundo e de bens para doar à instituição. Essa angariação é realizada através de feiras de natal e de trabalhos realizados pelas crianças do Oga-Mitá (como por exemplo: doce de abóbora que durante a semana do *Halloween* foi colocado à venda na secretaria e cujo dinheiro reverteu para a Casa de Cedofeita).

Sendo uma instituição privada não integra um agrupamento de escolas; por conseguinte, a sua organização e gestão está ao encargo dos órgãos de gestão da própria instituição (cf. Anexo I, tipo A), porém no que respeita aos domínios estratégico, pedagógico, administrativo e organizacional o jardim-de-infância Oga-Mitá recorre ao Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, no sentido em que elabora documentação institucional que visa orientar a prática educativa da instituição. Por conseguinte, é passível de mencionar o Regulamento Interno (2012) e o Projeto Educativo (s/d), enquanto instrumentos reguladores.

Quanto ao primeiro este "define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres da comunidade escolar" (Decreto-Lei n.º 115-A/98, Capítulo I, artigo 3.º), por sua vez o Projeto Educativo consagra a orientação educativa do jardim-de-infância sendo "elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão […], no qual de explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias" (Decreto-Lei n.º 115-A/98, Capítulo I, artigo 3.º) pelas quais a instituição visa cumprir a sua função educativa.

Relativamente ao carater formal do Regulamento Interno (2012) do jardim-de-infância no qual decorreu a prática pedagógica, este contempla diversos capítulos que visam orientar e definir o funcionamento da instituição, realçando o capítulo 2 que explicita os objetivos gerais da mesma considera-se a pertinência dos seguintes:

> c) respeito pelo ritmo de cada criança, sua individualidade e suas necessidades essenciais; d) desenvolvimento da afetividade através do carinho, do diálogo e da compreensão; k) planificação anual de atividades, tendo em conta as áreas de desenvolvimento da criança: afetivo-social, psicomotora e percetivo-cognitiva; l) planificação de atividades adaptadas à realidade sócio-cultural do meio e definição de objetivos específicos para cada grupo. (Oga-Mitá, 2012, p. 1)

O mesmo documento enuncia o projeto educativo da instituição como *inteiramente inclusivo* norteado pelos princípios que regem a prática educativa da instituição.

Neste seguimento, importa encarar o projeto educativo como um documento regulador da ação educativa, que pressupõe o conhecimento e análise do meio e da comunidade envolvente. Segundo Diogo (2001) é o projeto educativo que permite a apropriação de um espaço de liberdade e de afirmação perante a comunidade, uma vez que a sua conceção assenta num processo coletivo e de interação que visa estabelecer a conceção de educação que o jardim-de-infância adota. Por conseguinte surge, no projeto educativo do Oga-Mitá (s/d), dois princípios basilares que a instituição assume: "a construção de conhecimento e a transformação social" (p. 7), sendo que o mesmo enumera linhas orientadoras da ação educativa que pretendem uma gestão sustentável dos recursos da instituição.

Por conseguinte, é do projeto educativo que emergem os projetos curriculares de grupo, sendo neste documento evidenciadas as nossas intenções educativas perante um grupo específico de crianças. O projeto curricular advém do projeto educativo no sentido em que a sua conceção é realizada de "forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola" (Decreto-Lei n.º 43/89).

Considerando, assim, a natureza do presente relatório torna-se pertinente a menção e explanação de dois projetos curriculares da instituição, sendo o primeiro referente ao grupo de creche com o qual se desenvolveu a prática pedagógica, e o segundo referente ao grupo de educação pré-escolar, num segundo momento da prática.

3.1.Descobrir a Brincar – um grupo de Creche

O projeto curricular denominado de *Descobrir a brincar* foi concebido para um grupo de crianças com dois anos de idade – os Sírius. O projeto curricular surge das observações realizadas pela educadora e pretende dar resposta às necessidades e interesses evidenciados no

grupo. Quanto ao grupo de crianças, importa referir que este é constituído por dez crianças de dois anos de idade, entre as quais três rapazes e sete raparigas.

No que respeita à definição do tema "Descobrir a brincar partiu do facto das crianças se encontrarem numa fase de descobertas… a descoberta do corpo e das suas potencialidades, a descoberta dos sentidos, fundamentais para múltiplas vivências" (Oga-Mitá, 2012-2013 a, p.3), sendo que o projeto curricular contempla de forma estruturada objetivos e estratégias integradas nas áreas de conteúdo e domínios das mesmas,

O mesmo projeto curricular retrata a organização do espaço da sala e os materiais existentes na mesma e a organização do tempo. Assim a sala organiza-se por áreas de interesse, nomeadamente área das construções e garagem, área dos jogos, área de expressão plástica, área da biblioteca e área da casinha. Ainda relativamente às áreas de interesse foi notório o interesse do grupo pela área da casinha e pelos materiais que esta dispunha, tendo sido evidenciado que a exploração desses materiais era, também, realizada em outras áreas. A área de expressão plástica, contemplada no projeto curricular com objetivos como "promover a exploração de diferentes materiais como forma de expressão e de comunicação" (Oga-Mitá, 2012-2013 a, p.9), evidenciava ser do interesse do grupo, porém não incentivava a autonomia das crianças devido à localização dos materiais. O mesmo foi evidenciado com materiais como os fantoches, que embora fossem de interesse para a maioria do grupo, não se encontravam num local de fácil acesso para as crianças explorarem em jogo espontâneo. Perante este diagnóstico e no decorrer da prática pedagógica, foram realizadas intervenções nas áreas interesse.

Quanto à organização do tempo, é apresentado um quadro no qual se descrevem as rotinas diárias do grupo, assemelhando-se a uma planificação diária da rotina do grupo (cf. Anexo II, tipo A).

3.2.Traçando o Caminho da Descoberta – um grupo de educação Pré-Escolar

Em relação ao projeto curricular do grupo Lua/Via Láctea, este foi concebido para um grupo de dezassete crianças entre os dois e os quatro anos de idade, sendo sete crianças de dois anos, oito de três anos e duas de quatro anos de idade, dos quais quatro raparigas e treze rapazes; o projeto curricular é denominado de *Traçando o caminho da Descoberta.*

Quanto à sua estrutura, o projeto curricular deste grupo ilustra objetivos gerais e estratégias de concretização direcionados para as áreas de conteúdo e domínios (DEB, 1997), não explicitando a organização do espaço e do tempo.

No entanto, é passível de referir a organização do espaço da sala estando esta dividida em áreas de interesse, nomeadamente área das construções e garagem, área dos jogos, área de expressão plástica, área da biblioteca, área da casinha e área do disfarce. Sendo notório os interesses díspares pelas áreas. A área da casinha e os seus materiais evidenciavam características de interesse para algumas crianças potenciando brincadeiras a pares e em grupo, o mesmo foi evidenciado com os materiais da área do disfarce que davam mote a interações nas diferentes áreas. De modo geral, a organização do espaço promovia quer a autonomia das crianças para a exploração de materiais quer as interações entre pares.

Em relação à conceção dos projetos curriculares de grupo é notória a participação da comunidade educativa, no sentido em que são realizadas reuniões com a equipa educativa e discutidas temáticas relacionadas com as mesmas. Evidenciando-se um ponto ilustrado nas linhas orientadoras da ação patentes no projeto educativo: a comunidade educativa é simultaneamente sujeito e objeto do processo educativo.

3.3.A instituição e dinâmicas

No que concerne à caraterização da instituição, o corpo docente e não docente é constituído por treze elementos, entre os quais quatro educadoras de infância, uma diretora, uma psicóloga, uma técnica de ação educativa, quatro auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e uma auxiliar de limpeza. Fazendo-se notar uma dinâmica de cooperação e colaboração face à prática desenvolvida na instituição.

Esta dinâmica é evidenciada através das reuniões da equipa educativa com a psicóloga institucional e, ainda, através de formações direcionadas às auxiliares de ação educativa.

Em termos logísticos o jardim-de-infância suporta-se num edifício de dois andares (rés-chão e primeiro piso) com um pátio exterior que circunda a frente do edifício. No piso de rés-chão existem três salas de atividades, duas instalações sanitárias (uma das quais possui fraldário), o balcão de secretaria, uma cozinha e um refeitório que funciona como sala polivalente; no primeiro andar existe uma instalação sanitária com fraldário, uma copa, duas salas de atividades, uma sala de berçário e uma sala da direção, sendo que o piso tem acesso por duas escadarias.

As instalações do jardim-de-infância contam, ainda, com um piso no subsolo (cave) no qual existe um vestiário, uma biblioteca, uma sala de reuniões e duas instalações sanitárias.

No que respeita às salas de atividades nas quais a prática pedagógica foi desenvolvida é passível de referir que ambas possuem boa luminosidade natural e que as janelas permitem às crianças observar o espaço exterior, uma ventilação adequada, as paredes expõem trabalhos

realizados pelas crianças, o piso é revestido por um material de fácil lavagem, existe um ponto de água e existem armários de delimitam e organizam as áreas de interesse e armazenam o material da sala (cf. Anexo I, tipo B).

Considera-se, assim, pertinente referir o papel do educador na organização da sala, pois embora as salas possuam características semelhantes em termos de estrutura, o seu ambiente educativo é específico e característico de cada grupo, uma vez que a organização do espaço constitui uma dimensão do ambiente educativo e a sua "organização e utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização." (DEB, 1997, p. 37).

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo visa a descrição e análise das atividades desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica, remetendo para a análise dos resultados obtidos em jeito de reflexão. Assim, serão descritas atividades realizadas com os grupos com os quais a prática pedagógica foi desenvolvida, nomeadamente um grupo de creche com dois anos de idade (o grupo denominado de Sírios) e um grupo de educação pré-escolar com crianças com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos de idade (grupo denominado de Lua/Via Láctea). Saliente-se que a descrição das atividades terá por base as etapas do processo educativo, nomeadamente a observação, o planeamento e a avaliação face aos objetivos de desenvolvimento delineados, denote-se que as etapas educativas foram alvo de exposição no capítulo 2 deste relatório.

Além da descrição das atividades revela-se como pertinente a explanação de alguns aspetos fundamentais da prática educativa e do processo de formação da mestranda, nomeadamente as competências desenvolvidas no processo de formação do educador de infância:

> mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares, à luz modelos concetuais adequados e rigorosos […]; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, […], numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa […] pelo exercício sistemático da reflexão *sobre, na* e *para a ação*; co-construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação […]; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, desenvolvendo e consolidando as suas competências socioprofissionais e pessoais, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. (Araújo & Ribeiro, 2012, s/p)

Ainda neste primeiro momento, emerge como pertinente a questão da investigação-ação "no âmbito do desenvolvimento profissional" (Azevedo, 2009, p. 67), uma vez que a mestranda apoiou a sua intervenção nesta mesma metodologia. Como explanado anteriormente, a investigação-ação assume-se como estratégia formativa de professores, facilitando a reflexão e promovendo o seu posicionamento face à prática e a sua própria autonomia (*ibidem*). Azevedo (2009) refere a contribuição da investigação-ação para a intensificação da prática reflexiva, enfatizando a investigação-ação como "um processo de colocar questões e de tentar obter

respostas para compreender e melhorar o processo de ensino/aprendizagem […] criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões" (p. 69). Assim, sustendo-se numa metodologia, adaptada por McNiff, em espiral de ação-reflexão (Coutinho et al, 2008), como elencado no capítulo 2, a investigação-ação constituiu a base da Prática Pedagógica Supervisionada, traduzindo-se nas etapas do processo educativo.

4.1.A pertinência da observação na intervenção educativa

Considerando a observação como a primeira fase do ciclo ação-reflexão é notória a relevância da investigação-ação na intervenção da mestranda, pois a observação é o primeiro processo da intervenção educativa (Estrela, 1994). Assim, este processo a par com as Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997), constituíram "a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo" (p. 25).

Por conseguinte, o processo de observação foi uma constante no período da prática pedagógica, tendo sido inicialmente de cariz molar e generalista uma vez que a díade dava enfoque ao ambiente educativo, a momentos de grande grupo, de rotina diária e a atividades orientadas pela Educadora/Orientadora Cooperante. No decorrer da prática pedagógica foi notória a evolução deste processo, no sentido em que a observação se tornou mais intencional e focalizada, potenciando a recolha de dados relativos às necessidades e interesses de cada criança, não descurando a observação do grande grupo e da interação criança-criança. Neste sentido, importa referir o registo dos dados recolhidos como fundamental na intervenção educativa, implicando um registo contínuo e sistemático das observações realizadas (cf. Anexo III, tipo A). A par deste registo, salienta-se o facto de a prática pedagógica ter sido desenvolvida em pares de formação, o que permitiu a partilha de informações enriquecendo o processo de observação e, por conseguinte, potenciou uma adequabilidade da ação no momento da intervenção pedagógica.

Como anteriormente referido, a observação baseia a intencionalidade do processo educativo, sendo que é ao observar o grupo e cada criança que o educador de infância deteta e identifica potenciais problemas e necessidades (DEB, 1997), nomeadamente questões relacionadas com a organização do ambiente educativo, como a organização do espaço e dos materiais uma vez que estes devem dar uma resposta adequada às necessidades do grupo, mas simultaneamente aos seus interesses e motivações promovendo experiências educativas (Decreto-Lei n.º 241/2001, Artigo 3.º, Anexo n.º1, II).

De modo a enfatizar a relevância do processo de observação na prática pedagógica, no âmbito da recolha de informação e de construção de conhecimento sobre o grupo, surge como pertinente referir situações nas quais a observação foi determinante.

4.1.1.Observação e intervenção em creche

O processo de observação permite ao educador conhecer as especificidades do grupo que orienta, nomeadamente as suas dificuldades e motivações. Assim, a observação surge como preponderante no primeiro contacto da mestranda com o grupo de creche, assumindo um caracter fundamental na tomada de conhecimento acerca das rotinas diárias e da sua dimensão na valência de creche.

A observação revela-se como base da prática pedagógica, no sentido em que permitiu à mestranda evidenciar e inferir as necessidades, interesses, mas também as aprendizagens de cada criança, permitindo adequar a intervenção que viria a realizar. Ainda neste seguimento, a observação permitiu à formanda integrar as evidências acerca do grupo nas experiências-chave da abordagem High/Scope para bebés e crianças pequenas (Post & Hohmann, 2007), visto tratar-se de um grupo de creche e não existir documentação legal que regule a prática educativa nessa valência.

Este processo permitiu a observação do meio e a interação das crianças com o mesmo, sendo que dessa observação surgiram dados acerca do ambiente físico. Assim, é passível de referir que a sala de atividades se encontrava organizada por áreas de interesse, como a área da biblioteca, a área de construções e garagem, a área da casinha, a área de jogo, a área de expressão plástica e uma área na qual o grupo de organiza em grande grupo. A observação do ambiente educativo permitiu ainda o levantamento dos materiais existentes na sala, a sua adequabilidade ao grupo e dados acerca da exploração e interação das crianças com esses materiais. O ambiente educativo na sala dos Sírios espelha a valorização dada às produções das crianças, sendo que estavam expostos nas paredes e janelas trabalhos realizados pelo grupo. Ainda nesta perspetiva de valorização existia na sala uma capa com registos fotográficos das crianças a realizarem determinadas atividades, sendo que essa capa era de fácil acesso ao grupo uma vez que fazia parte dos materiais disponíveis na área da biblioteca. A observação permitiu à formanda evidenciar a importância desse registo para as crianças, pois em momentos de jogo espontâneo era alvo de exploração e mote de interação com o adulto por parte do grupo.

Considerando que o grupo se encontrava no estádio de desenvolvimento sensório-motor a sala de atividades previa um ambiente físico como um espaço pensado segundo as característica desse estádio em conjunto com as especificidades do grupo. Surgiu, assim, como um espaço

seguro e flexível, pretendendo proporcionar às crianças "conforto e variedade e favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe" (Post & Hohmann, 2007, p. 14).

Através da observação, foi possível depreender quais as áreas de interesse que suscitava mais motivação no grupo e quais aquelas que demonstravam sinais de afastamento das crianças. Sendo que a díade inferiu que a área da biblioteca evidenciava a necessidade de ser dinamizada, embora tivesse sido evidenciado que algumas crianças exploravam livros estas não frequentavam a área em jogo espontâneo. A par com esta observação foi, também, inferido que o grupo necessitava de um local de conforto, de sossego e que proporciona-se alguma privacidade.

Neste sentido, em colaboração com a Educadora Cooperante, a sala foi reorganizada. A área da biblioteca sofreu alterações a nível de localização e de mobiliário, uma vez que inicialmente disponha apenas de duas prateleiras, esta foi transferida para perto da janela e reconstituída com o apoio de uma estante de maior dimensão; foram, ainda, introduzidas algumas almofadas na área, com o intuito proporcionar ao grupo um local mais calmo na sala.

A reorganização da área da biblioteca teve em consideração o ambiente como promotor do "progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interacções sociais" (Post & Hohmann, 2007, p. 101), permitindo à criança realizar as ações que consegue e a que se propõe, mantendo-se como um ambiente desafiador (DEB, 1997).

Posteriormente, à dinamização da área foi notório o interesse do grupo pela mesma no sentido em que se evidenciou que algumas crianças realizavam a exploração autónoma dos livros na área, como Mi que se sentava numa almofada a explorar livros; e que outras procuravam a interação com o adulto na área da biblioteca, como Di e Be que pediam ao adulto para ler e explorar livros na área, sendo que em alguns momentos revelavam a preocupação de se sentarem numa almofada.

Considerando que se tratava de um grupo de creche, a sua participação na reorganização da sala foi reduzida, tendo sido direcionada para a exploração da nova área.

O processo de observação permitiu, ainda, verificar os efeitos que a exposição das produções e trabalhos das crianças manifestam nas mesmas, além de revelar as intencionalidades do educador de infância este recurso ao espaço valoriza a criança e aquilo que ela produz. Tomemos o seguinte exemplo, a sala expunha em papel a silhueta das crianças (um trabalho realizado em parceria com a família), sempre que a He passava pela sua produção demonstrava orgulho interagindo verbalmente com as formandas – "É a Néné" (He), verificou-se essa situação com outros trabalhos e com outras crianças, nomeadamente a Lu, Me e Di.

A observação do grupo permitiu adequar o espaço às suas necessidades e interesses, sendo que posteriormente foi criada na sala uma área do disfarce, advinda dos interesses pelo grupo na exploração de acessórios (como lenços, óculos, relógios, entre outros materiais).

Foi, também, através da observação que a formanda evidenciou a interação adulto-criança e criança-criança. A interação adulto-criança foi evidenciada predominantemente em momentos de rotinas e atividades orientadas, sendo que a mestranda não observou momentos de interação adulto-criança em jogo espontâneo, salvo o par pedagógico e a assistente técnica no final do dia. Considerando que a interação entre o adulto e a criança origina um contexto de relações de confiança e promovem um ambiente emocionalmente rico (Post & Hohmann, 2007), a mestranda assumiu uma posição de empenhamento na relação com as crianças, em dimensões como sensibilidade, autonomia e estimulação (Bertram & Pascal, 2009), construindo uma relação de confiança com o grupo. Salienta-se que as crianças se mostravam independentes procurando o adulto para interação em jogo espontâneo, nomeadamente na exploração dos materiais da área de disfarce; isto é, algumas crianças pediam ao adulto para lhes colocar os lenços na cabeça ou na cintura.

Quanto à interação criança-criança, a formanda observou que esta decorria com menos frequência, uma vez que uma das características deste estádio de desenvolvimento é o egocentrismo. Foi evidenciado que as crianças brincavam, por norma individualmente, salvo algumas exceções como a Le, a Ca e a He que em algumas situações interagiam em jogo simbólico.

A intervenção da mestranda quanto promoção da sua relação com o grupo foi evidenciada, também, na resolução de conflitos, nomeadamente na disputa de materiais, por exemplo a Le, frequentemente, levava para a sala um livro que no momento de transição era apresentado e o grupo fruía da sua leitura, porém ao ver o seu livro a Le chorava e afirmava que o livro era seu mostrando-se reticente em permitir que o grupo o explorasse, no entanto ao dialogar com a criança a mestranda, na ação, recorreu a outra estratégia de exploração em que a Le explorava o livro como que fazendo a sua leitura para o restante grupo. É de realçar que a frequência dessa situação diminuiu e a Le revelava maior capacidade de partilha dos seus objetos, em particular os livros.

Em suma, o processo de observação permite evidenciar as características do meio e a sua influência nas crianças, assim como a interação e relação entre elas.

4.1.2. Observação e intervenção em educação pré-escolar

A observação como fundamento da diferenciação pedagógica (DEB, 1997) surge, na intervenção em pré-escolar, como fundamental uma vez que o grupo Lua/Via Láctea é um grupo muito heterogéneo. Assim, através do processo de observação e registo de informações a mestranda adequou a sua intervenção e interação aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. A observação permitiu evidenciar quais os jogos de preferência das crianças assim como as áreas que revelavam sinais de desinteresse.

A importância da observação no contacto inicial manifestou-se no sentido em que permitiu o levantamento e o conhecimento da organização do espaço, do tempo e do grupo. Como já mencionado, é este processo que permite ao educador em formação identificar as áreas de interesse na sala e o desafio que estabelecem para a criança na construção do conhecimento. Neste seguimento, na sala dos Lua/Via Láctea a mestrando identificou as áreas de interesse como as seguintes: área de expressão plástica, área da biblioteca, área da casinha, área de construção e garagem, área de jogo e área do disfarce (também designada pelo grupo como área do faz-de-conta).

Desde logo foi observado o interesse do grupo pela área do disfarce e por atividades de expressão dramática, assim como menos interesse pela área da biblioteca. Surge neste ponto a necessidade de referir que o par pedagógico inferiu essa falta de interesse pela área da biblioteca e pela exploração de livros em jogo espontâneo, como resultado da exploração de livros quase obrigatória no momento que antecedia o lanche, isto é posteriormente à rotina do sono e durante a arrumação da sala a assistente técnica sugeria às crianças a exploração de livros, tendo sido observado pela díade que apenas nesse momento o grupo explorava esse material.

Uma vez realizada esta observação e inferência a díade tomou como uma necessidade do grupo a reorganização da área da biblioteca e a sua dinamização enquanto espaço de conforto e sossego. Aliado ao interesse pela expressão dramática, surgiu uma atividade de reorganização do espaço integrada no âmbito da área de Expressão e Comunicação, essencialmente nos domínios da expressão dramática e da matemática. Considerando o impacto que a atividade teve no grupo a descrição da mesma será realizada mais pormenorizadamente no ponto 4.2.2. A intervenção educativa no contexto Pré-Escolar.

Importa referir que foi através do processo de observação que foi evidenciada a necessidade de dinamizar o ambiente educativo, assim como o registo de quais as áreas que suscitavam mais interesse no grupo e em cada criança – área da casinha, área do faz-de-conta e área de construção e de garagem.

Como inicialmente referido, este processo foi fundamental quanto ao reconhecimento dos diferentes níveis de desenvolvimento e consequente adequação das planificações. Tomemos como exemplo: a observação permitiu constatar o interesse e competência do To por jogos e atividades de raciocínio lógico, mas também o seu desinteresse e desmotivação em atividades relacionadas com a leitura e exploração de livros; a díade observou, ainda, a motivação do JM na realização de ações de jogo simbólico e a sua capacidade de imaginação e criação no âmbito da expressão dramática.

Como mencionado no início deste capítulo a observação permite ao educador de infância construir o seu conhecimento acerca do grupo, quer a nível de capacidades e competências como de relações entre pares. Por conseguinte, a mestranda deu especial enfoque à interação criança-criança, uma vez que na valência de pré-escolar esta se diferencia da interação entre pares na valência de creche. Assim, observou que as crianças interagiam em momento de jogo espontâneo quer na partilha de brincadeiras, quer na interação oral, sendo passível de evidenciar uma dinâmica de grupo distinta face ao contexto de creche. Ainda devido à observação foi possível constatar a emergente construção social da moralidade, uma vez que a interação social vai condicionar o desenvolvimento harmonioso da criança (Katz & McClellan, 2006). A construção social da moralidade foi observada em situações de empatia e de atitude de preocupação com o outro, como por exemplo a formanda observou uma relação de empatia entre o Pe e o Af, sendo que partilhavam objetos e brinquedos entre si manifestando a preocupação de emprestar os brinquedos um ao outro ("Agora esta pá é para ti." Pe; "Troca Pedrinho". Af); a mestranda observou ainda situações de preocupação com o outro, perante o choro do colega o Di manifestava preocupação "Está a chorar" e, ainda, o Ra ao ver o colega que não quer almoçar diz "O Ricky não come".

Ilustrando a evidência destas situações advindas da observação, a mestranda considera o processo de observação como o primeiro e imprescindível momento da prática educativa do profissional da educação de infância, sendo este o pilar basilar de todas as etapas do processo educativo.

4.2.A pertinência da planificação na intervenção educativa

Corroborando a pertinência da observação para uma prática adequada importa salientar que o educador de infância planifica a intervenção educativa tendo por base dados recolhidos no processo de observação (Decreto-Lei n.º 241/2001), promovendo o desenvolvimento de capacidades nas diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios (DEB, 1997).

Assim, no âmbito da planificação o educador de infância considera a sua "intervenção educativa de forma integrada e flexível [e] planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens dos vários domínios curriculares" (Decreto-Lei n.º 241/2001, Artigo 3.º, Anexo n.º1, II); isto é, realiza planificações que comportem objetivos de desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo propostas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente na área de Expressão e Comunicação, na área de Formação Pessoal e Social e na área de Conhecimento do Mundo (DEB, 1997), assim o educador de infância concebe planificações integradas e transversais.

Surge, assim a pertinência da grelha de planificação semanal que contempla as necessidades, os interesses e as aprendizagens evidenciadas no grupo, organizadas, primeiramente, na valência de creche por áreas de conteúdo em articulação com as experiências-chave (Post & Hohmann, 2007) (cf. Anexo IV, tipo A) e, posteriormente, na valência de educação pré-escolar organizadas por áreas de conteúdo (cf. Anexo V, tipo A), a mesma planificação contempla objetivos de desenvolvimento advindos das evidências observadas e a intervenção educativa planificada pelas estagiárias e a Educadora Cooperante.

Este processo de planificação remete para o desenvolvimento de competências no processo de formação da mestranda, enunciadas na Grelha de Avaliação sobre os Processos de Desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada (cf. Anexo XVI, tipo B), nomeadamente no domínio da planificação salienta-se: planificar e avaliar a ação educativa e planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, "de forma integrada e flexível […] proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares" (Decreto-Lei n.º 241/2001, Artigo 3.º, Anexo n.º1, II).

De modo a mobilizar essas competências, a intervenção da formanda incidiu, quanto ao domínio da planificação e da ação, na realização de planificações semanais em colaboração com o par pedagógico e com a Educadora Cooperante, assim como na orientação e mediação de atividades planificadas e na dinamização de momentos da rotina diária.

Ao referir o processo de planeamento é imprescindível fazer referência ao conhecimento que o educador possui acerca do grupo, o que lhe permite planear o processo educativo de modo adequado ao mesmo e a cada criança individualmente, o que o educador sabe de cada criança, "do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas" (DEB, 1997, p. 26). Considerando o desenvolvimento desta competência no educador em formação, emergem duas questões subjacentes à planificação. Em primeira instância questões relacionadas com o ambiente educativo e a sua organização, questão que a

mestranda tomou em consideração no processo de planificação e, posteriormente na ação, recorrendo ao ambiente educativo como recurso para o desenvolvimento de atividades. Assim, o educador de infância deve tomar a planificação como um pilar na prática quotidiana uma vez que esta "conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interacções" (Arends, 1995, p. 64). A outra questão que emerge do processo de planeamento da intervenção educativa é a flexibilidade (Decreto-Lei n.º 241/2001), no sentido em que a implementação da planificação deverá privilegiar os interesses das crianças. Durante o desenvolvimento da prática pedagógica ocorreram situações nas quais os interesses e/ou necessidades do grupo sobrepuseram-se à planificação, sendo preponderante a intervenção da educadora e das formandas de modo a responder aos interesses/necessidades do grupo.

No domínio da planificação e ação, o desenvolvimento de competências implica que o educador em formação revele a mobilização de saberes acerca do currículo da Educação Pré-Escolar, de modo a que a sua intervenção educativa integre e promova o desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo (DEB, 1997).

Focando o domínio da planificação referido na Grelha de Avaliação sobre os Processos de Desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada, a mestranda considera notória a evolução na dimensão referente à articulação adequada de objetivos e estratégias.

De modo a ilustrar a evolução no processo de formação da mestranda, surge a necessidade de referir situações que espelhem essa mudança, para tal serão descritas e objeto de análise algumas atividades. A descrição que se segue pretende, também, enunciar a importância da rotina diária na educação de infância, como imprescindível em creche e como momento planificado, assim como retratar o ambiente educativo como recurso para a ação.

4.2.1. A intervenção educativa em creche

Intervenção educativa no contexto de creche teve em atenção o facto de as crianças se encontrarem no estádio sensório-motor, tendo sido privilegiadas atividades de exploração. Neste sentido, a mestranda assumiu uma posição de promotora de situações que potenciassem a construção de conhecimento, enfatizando o papel da criança como sujeito ativo na construção de conhecimento e baseando a sua intervenção em pressupostos como *aprendizagem pela acção* (Post & Hohmann, 2007).

Por conseguinte, no domínio da planificação a par com a observação surgiu o planeamento de momentos dedicados à exploração sensorial, sendo passíveis de referir a exploração de pinhas, azevinho, canela em pó e em pau, materiais de texturas diversas (cartolinas caneladas e lisas, papel de crepe, papel de eva, entre outros materiais) e ainda a exploração de

figuras e formas geométricas, nomeadamente recortadas e desenhadas, e, ainda a exploração de alguns blocos existentes no material da sala.

Ainda no âmbito da exploração foi realizada uma atividade de exploração de cores, que objetivava a identificação e nomeação de diferentes cores. Quanto à descrição dessa atividade, é de referir que foram, essencialmente, explorados o amarelo, o azul e o verde. Antecedendo cada exploração era realizado, em grande grupo, um diálogo acerca da cor – *Conhecem esta cor?* ou *Onde está o amarelo?* – numa fase seguinte e em pequeno grupo foi realizada uma atividade de expressão plástica com recurso à cor em questão, nomeadamente a pintura de uma caixa de cartão, colagem e desenho (o desenho era realizado com lápis de cor azul numa folha azul).

A par com a exploração da cor, decorreu a exploração de figuras geométricas como o triângulo, o quadrado e o círculo, tendo sido evidenciado que algumas crianças embora não possuíssem a terminologia adequada revelavam ter o conceito adquirido ("É um triciclo". Dizia o Mi quando confrontado com a figura de um triângulo).

Com o intuito de motivar o grupo na exploração das cores a díade colou nas janelas da sala celofane de cor, assim com a exploração de cada cor ia surgindo na janela a cor em causa, tomemos em consideração: no primeiro dia a cor explorada foi o amarelo, tendo sido realizada a exploração da cor da parte da manhã, de tarde uma das janelas da sala era amarela (durante a rotina do sono foi colado celofane amarelo na janela). Esta estratégia incentivou o grupo na atividade e permitiu que o par pedagógico realizasse observações quanto à perceção das crianças. Um exemplo que ilustrou essa observação poderá ser o seguinte: no segundo dia, após o aparecimento da janela azul, o grupo revelou sinais de estranheza ao encarar o que viam no exterior, sendo que surgiu a seguinte declaração por parte da Lu "Nesta janela é dia. Nesta janela é noite.".

Foi, ainda, notório o interesse do grupo pela observação do exterior através das janelas com celofane. Importa mencionar que, anteriormente, as crianças exploraram pedaços de celofane tendo sido evidenciado pelo par pedagógico a reação de curiosidade e interesse por aquele material.

Não descurando a importância da abordagem High/Scope na intervenção em creche e, particularmente, na atividade descrita a mestranda considera pertinente o enquadramento da mesma nas experiências-chave, nomeadamente representação criativa, comunicação e linguagem, explorar objetos e espaço (Post & Hohmann, 2007).

Ainda referente às experiências-chave, em especial o tempo, a díade objetivou o desenvolvimento da capacidade de noção de tempo enfatizando a rotina diária como momento oportuno para interação adulto-criança.

Por conseguinte foram construídos recursos que promovessem o desenvolvimento da noção de tempo na criança, como um quadro de presenças e um quadro das responsabilidades (cf. Anexo II, tipo B) ambos diários, sendo que no segundo cada criança tinha uma tarefa a seu encargo. A construção destes recursos foi realizada pelo par pedagógico e explorada em grande grupo, tendo sido observada a colaboração do grupo de crianças quanto ao funcionamento dos quadros.

Assim, importa referir o impacto do quadro das responsabilidades na rotina diária uma vez que as tarefas no mesmo enunciadas descreviam momentos da rotina, tais como: dar os copos de água aos amigos na rotina do *Bom Dia*; levar as agendas à secretaria; ir à cozinha avisar quantos elementos do grupo almoçavam; distribuir os babetes para o almoço e para o lanche; alimentar os animais da sala (tartarugas e peixe); marcar o tempo meteorológico; e regar os vasos. Ao longo da prática pedagógica foi observado o envolvimento das crianças na execução dessas tarefas, sendo notório que algumas se revelavam mais interessantes. Daí, ter sido realizado um registo sobre que criança realizava cada tarefa durante a semana, garantindo assim que cada criança tinha igual oportunidade na realização das mesmas.

Em última instância e indo ao encontro do domínio da ação, intimamente ligado com a planificação, surge a interação adulto-criança. Embora não seja uma dimensão planificada surge como subjacente na prática educativa e como um motor de desenvolvimento na criança. Post e Hohmann (2007) defendem que a criança pequena aprende num contexto de confiança, conseguido pela relação positiva com o adulto.

Quanto a esta dimensão no contexto da prática pedagógica, a mestranda estabeleceu com o grupo uma relação positiva, conseguida através da interação em momentos de jogo espontâneo, daí não ser explicitamente planificada. As rotinas de higiene e de almoço e lanche foram, também, um forte contributo para o desenvolvimento harmonioso dessa relação.

A interação adulto-criança prevê, ainda, uma atitude de encorajamento por parte do adulto, quer no incentivo da resolução de conflitos, quer da autonomia.

No que respeita às atividades desenvolvidas, importa referir que foram integradas nas experiências-chave prevendo uma articulação com as áreas de conteúdo, uma vez que num momento inicial a planificação era realizada de acordo com as mesmas. Surgiu, também, a preocupação em planificar atividades que dessem resposta a objetivos transversais e abrangentes, nesse sentido consideremos o seguinte exemplo. A exploração do quadro das responsabilidades foi uma atividade integrada na representação criativa, comunicação e linguagem, noção precoce da quantidade e de número, espaço e tempo; sendo que o objetivo da atividade foi promover o desenvolvimento da noção temporal com vista à distinção de diferentes momentos do dia.

A pertinência da abordagem High/Scope emergiu do seu cariz facilitador na identificação de necessidades e evidências, permitindo à mestranda evidenciar potenciais objetivos de desenvolvimento.

4.2.2. A intervenção educativa em educação pré-escolar

A intervenção educativa neste contexto decorreu num segundo período da prática pedagógica, tendo sido realizada, como já referido, com crianças em níveis de desenvolvimento diferenciados, o que constituiu um desafiado no processo de formação da mestranda.

Considerando que o período inicial de observação e adaptação neste grupo foi apenas de uma semana, foi essencial o delineamento de objetivos para o processo de observação assim como a partilha de informação entre a díade. Tendo sido preponderante a interação adulto-criança em momentos de jogo espontâneo, permitindo que a mestranda construísse um maior conhecimento sobre o grupo e sobre cada criança.

Após a recolha e registo de informações acerca do grupo, nomeadamente das motivações, dificuldades, interesses e necessidades foi possível realizar em cooperação com a equipa educativa as planificações semanais, sendo que no decorrer da prática pedagógica a díade realizava as planificações mais autonomamente contando, posteriormente com o *feedback* da Educadora Cooperante.

No que respeita às atividades desenvolvidas, estas foram integradas nas áreas de conteúdo, designadamente área de Conhecimento do Mundo, área de Expressão e Comunicação e área de Formação Pessoal e Social, promovendo objetivos de desenvolvimento abrangentes e transversais, num sentido de articulação das áreas de conteúdo (DEB, 1997).

Considerando a natureza do presente capítulo, a mestranda irá descrever e analisar atividades que considera terem sido significativas quer no seu processo de formação profissional, quer no desenvolvimento de capacidades das crianças. Assim, serão descritas e analisadas as seguintes atividades: recriação da pintura *A Primavera* de Sandro Botticelli escutando a composição *Primavera* de *As quatros estações* de Vivaldi; reorganização do espaço através de uma dramatização; e o projeto d'Os Dinossauros, realizado segundo metodologia de trabalho de projeto.

A recriação da pintura *A Primavera*, integrada essencialmente na área de Expressão e Comunicação, abarcou como objetivos: estimular o desenvolvimento da capacidade de imaginação e promover a sensibilização pelas artes. A atividade consistiu na exploração de uma imagem da pintura de Botticelli, tendo sido exploradas as cores e as formas; e na audição de *As quatros estações* de Vivaldi, composição musical já conhecida pelo grupo. Realizada esta

primeira abordagem, as crianças recriaram a sua versão d'*A Primavera* através da pintura vertical, para tal foi necessário mobilizar recursos materiais que permitissem que a atividade decorresse como planeado.

Neste sentido, a mestranda reorganizou a sala criando um espaço para a realização da atividade, esse espaço pretendeu a criação de um local mais reservado e de certo modo artístico. Os armários da sala foram dispostos perto da área de expressão plástica, formando, perpendicularmente com a parede, um apoio para a pintura, tendo sido conseguido a base para a pintura vertical. Posteriormente foi colocado na mesa o material necessário (guaches com as cores que o grupo distinguiu na pintura e pincéis), a imagem da pintura de Botticelli foi projetada na parede e a composição de Vivaldi soava do rádio, iniciando-se assim a atividade (cf. Anexo III, tipo B).

Feita a descrição da atividade, é pertinente a sua análise para tal é de salientar o comportamento de algumas crianças, nomeadamente de Pe que demonstrou um nível elevado de envolvimento na atividade, observando a imagem da pintura atentamente e selecionando concentrado as cores que iria utilizar na sua recriação; Le ao terminar a sua recriação da obra manifestou interesse em assina-la, *escrevendo* o seu nome num canto da folha e elucidando o adulto de que era o seu nome, tornando evidente a importância que estava a atribuir à sua produção; um outro comportamento inferido como interesse surgiu por parte de To, que após a realização da atividade dava especial atenção ao retrato de Botticelli afixado na sala.

Refletindo sobre a atividade a mestranda identifica aspetos que sendo melhorados tornaria a atividade mais interessante e motivadora para o grupo. A concentração das crianças na realização da tarefa foi notável, porém o facto de as tintas estarem numa mesa comum ao grupo gerou alguma confusão e tensão na partilha de tintas e de pincéis. Uma alternativa seria a colocação do material necessário junto à tela, porém para isso ser possível a atividade teria que ser realizada em cavaletes individuais, o que em termos de estratégia não seria viável pelas seguintes razões: o espaço da sala não seria tão apelativo à imaginação e a visualização da imagem projetada não seria possível para todas as crianças; e porque a atividade foi realizada em pequenos grupos, primeiramente com os Lua e posteriormente com os Via Láctea, sendo necessário que a sala mantivesse condições de jogo espontâneo adequado às outras crianças.

A atividade descrita evidencia competências adquiridas pela mestranda no domínio da ação e da reflexão após a ação, nomeadamente na organização do espaço e de materiais como recurso para o desenvolvimento curricular e no desenvolvimento de atividades recorrendo a estratégias diferenciadas.

Em relação à atividade de reorganização do espaço, referida aquando o processo de observação, é passível de mencionar que esta foi significativa no processo de formação da mestranda. A atividade previa a alteração das áreas de interesse da sala de modo a dinamizar a área da biblioteca, que como anteriormente referido evidenciava sinais de desinteresse. Neste sentido, a atividade teve início no momento de grande grupo, durante o acolhimento, com a entrada na sala de um personagem chamado *Dino*, que tinha como profissão visitar as escolas para ajudar naquilo que fosse necessário e que naquela sala o *Dino* via como pertinente a reorganização do espaço. De modo a incentivar o grupo para participar na atividade, a mestranda (que representava o *Dino*) disponibilizou como recurso material uma planta da sala (cf. Anexo IV, tipo B) e alguns livros para a biblioteca. Denote-se que a entrada de *Dino* na sala foi inesperada, causando no grupo reações de dúvida e estranheza (como evidenciado na Li e no Ri) mas também de entusiasmo e curiosidade (como evidenciado no To e no Lu).

O grupo fruiu de uma dramatização cujo intuito foi a reorganização da sala, neste sentido importa mencionar que a mesma atividade permitiu desenvolver capacidades no domínio da matemática e da área de Formação Pessoal e Social.

A mestranda considera pertinente mencionar que em conjunto com *Dino* e recorrendo à planta o grupo reorganizou as áreas da sala, no entanto a atividade não assentou apenas na alteração das áreas. Tendo sido proposto ao grupo a construção de uma garagem em cartão (cf. Anexo V, tipo B) e a construção de um ecoponto (cf. Anexo VI, tipo B) para ser colocado na área de expressão plástica. Por conseguinte, essas atividades foram realizadas no decorrer na semana com a orientação da mestranda, do par pedagógico da mestranda e pela Educadora Cooperante.

Posteriormente à realização desta atividade, *Dino* surgiu novamente na sala com a proposta de dinamização da área do faz-de-conta, sendo que apresentou ao grupo materiais para a área (como óculos e ferramentas de plástico), alguns cabides e um lençol, para que o grupo construísse um tule (cf. Anexo VII, tipo B) para colocar na área de modo a promover o imaginário ("Entramos e quando saímos já somos outra pessoa" dizia JM após ver o tule), *Dino* disponibilizou, ainda, uns cartões para construir uma vedação para a área da casa, que foi efetivamente pintada mas não foi colocada na sala pois condicionava a movimentação das crianças pelo espaço.

Refletindo sobre a atividade a mestranda considera que a estratégia utilizada permitiu o envolvimento do grupo, mesmo daqueles elementos que inicialmente se mostraram reticentes com a presença do personagem; a atividade promoveu, ainda, o desenvolvimento de capacidades no domínio da matemática, como o desenvolvimento de noções topológicas e a orientação

espacial, numa perspetiva de geometria projetiva; promoveu também o sentido estético na construção de materiais.

Denote-se que a realização desta atividade foi significativa no processo de formação da mestranda, no sentido em que permitiu o desenvolvimento de competências no domínio da planificação e da ação, nomeadamente na planificação e desenvolvimento de atividades, recorrendo a estratégias e recursos diversificados; na planificação de atividades promotoras da diferenciação pedagógica; e na promoção do envolvimento do grupo em atividades.

Após a descrição de algumas atividades realizadas na intervenção educativa em pré-escolar surge como pertinente a descrição do projeto *Os dinossauros* elaborado através de metodologia de trabalho de projeto.

Primeiramente, a mestranda considera pertinente uma breve abordagem teórica sobre esta metodologia recorrendo a Vasconcelos (2012), nomeadamente nas fases de desenvolvimento do projeto, articulando as fases de desenvolvimento de projeto com a prática pedagógica.

A Fase I desta metodologia é a definição do problema e consiste na definição de um problema ou de uma questão que suscita o interesse e curiosidade do grupo. No grupo Lua/Via Láctea o tema que suscitou interesse foi: os dinossauros. Este tema foi evidenciado através da exploração de dinossauros de plástico por algumas crianças, tendo sido evidenciado que particular interesse em crianças como o Fr e o Ra. Definido o tema do projeto foi feita a partilha de saberes sobre o mesmo e o levantamento de questões que o grupo tinha como pertinentes, sendo que o projeto parte desse conhecimento base. A partilha desse conhecimento foi realizada em grande grupo, tendo sido realizado o registo das preconceções das crianças, assim a mestranda considera passível de mencionar algumas afirmações feitas pelo grupo: “Os dinossauros vivem no jurássico” (Fr); “Os dinossauros de verdade comem os meninos” (JM); “Os dinossauros comem batatas fritas” (Lu); “Alguns falam e alguns não falam” (In); “Os dinossauros comem carne” (Man); “Eu gosto do Tio-Rex” (Fr). Terminado o diálogo sobre o que já sabiam sobre dinossauros emergiram algumas dúvidas sobre os mesmos, tendo esta fase sido orientada pelo par pedagógico. Assim foi realizado o registo sobre as seguintes questões: “Quero saber quanto pesa um dinossauro e um elefante” (Man); “O que é o jurássico” (Fr), “O que comem os dinossauros” (JM); “Os dinossauros falam” (In); “Como se chama os dinossauros” (Lu); entre outras questões (cf. Anexo VIII, tipo B).

Quanto à fase II (planificação e desenvolvimento do trabalho) esta fase assenta na divisão de trabalho, em definir quem faz o quê e que recursos serão utilizados na pesquisa de informação e que recursos humanos poderão, eventualmente, ser mobilizados. Neste sentido, foram definidos meios a mobilizar para a pesquisa, nomeadamente livros, *youtube* e *internet*. Esta fase do projeto

contou com a participação dos pais na pesquisa de informação e de imagens relacionadas com o tema, tendo chegado à sala informação sobre o tema em suporte de imagens, texto pesquisado na *internet*, livros e dinossauros de plasticina (cf. Anexo IX, tipo B). É nesta fase que surge o planeamento como fio condutor do projeto, com objetivos gerais e potenciais linhas de ação. Quanto ao projeto d'*Os Dinossauros* foi nesta fase que ficou delineado a criação de uma área do projeto, na qual seriam expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

Em relação à fase III – a execução – é nesta fase que as crianças experimentam, selecionam e organizam informação, contrapondo o que sabiam com as novas informações. Numa análise crítica ao desenvolvimento do projeto a mestranda considera que esta fase, em particular, poderia ter sido mais desenvolvida no entanto esta metodologia exige uma habituação por parte do grupo, o que não se verificou uma vez que *Os Dinossauros* foi o primeiro trabalho de projeto realizado pelo grupo. Retomando à descrição da fase III, a mestranda toma como pertinente a descrição das atividades realizadas no âmbito do projeto. O diálogo foi uma constante ao longo do projeto numa vertente de partilha de saberes, tendo sido mote de diálogo questões como a alimentação (os herbívoros e os carnívoros) e a locomoção (os bípedes e os quadrúpedes). Ainda nesta fase tomou lugar a exploração de dinossauros de plástico com o propósito de os identificar através da sua nomenclatura não científica (como Cabeça de Três Chifre, Dinossauro Telhado, Pescoço Longo, Dinossauro Tirano), no em entanto foi observado que o grupo recorria com mais frequência aos termos científicos para identificar os referidos dinossauros (Triceratop, Estegossauro, Braquiossauro, T-Rex). Tendo sido notório o interesse do grande grupo pelo T-Rex, a área do projeto foi criada através de uma imagem desse espécime construída em tecido e pintada pelo grupo, nessa nova área foram expostas as informações recolhidas pelas famílias. (cf. Anexo X, tipo B). No âmbito do projeto e no sentido de promover a imaginação e o faz-de-conta grupo fruiu da leitura do livro *O Dinossauro* de Manuela Bacelar, sendo que em jeito de registo coloriram um dinossauro. Considerando que o projeto surgiu do interesse pela exploração dos dinossauros de plástico, emergiu a necessidade de um local que permitisse a sua exploração e criação de jogos de faz-de-conta. Por conseguinte, foi construída uma maquete do período jurássico recorrendo a um quadro de cortiça, a alguns materiais de desperdício, pasta de modelar, celofane azul, tintas de guache e esponjas (cf. Anexo XI, tipo B). A construção da maquete foi antecedida pela exploração do jurássico, sobre o que era e onde era, tendo sido exploradas imagens do período jurássico e realizada a recriação do jurássico pelo grupo, no exterior e através do desenho. Importa salientar que Ro desenhou em casa o que era para si o jurássico, partilhando com o grupo a sua criação. Uma atividade que causou um reação positiva e de envolvimento no grupo, foi o surgimento de um ovo de dinossauro na sala (cf.

Anexo XII, tipo B), este foi *abandonado* à entrada da sala para que as crianças tomassem conta dele. O contato com o ovo deixou o grupo em estado de êxtase, sendo que as crianças manifestavam atitudes de carinho e de preocupação com o mesmo, tendo sido observado que algumas crianças (como o Ra e Le) contemplavam o ovo em vários momentos do dia. Na semana seguinte, o ovo eclodiu nascendo um dinossauro de enchimento (cf. Anexo XIII, tipo B), que promoveu o desenvolvimento do faz-de-conta ("Vamos ao jurássico, tchau" In), o interesse do grupo pelo novo elemento na sala, foi notório sendo que num momento posterior foi discutido em grande grupo qual a espécie daquele dinossauro e qual seria a sua alimentação. Esta atividade do ovo e do nascimento do dinossauro teve grande impacto no grupo, sendo de realçar um caso em particular com o Ra, tendo em conta que este não comunica oralmente com nenhum adulto e raramente com os pares, foi notório o seu envolvimento e entusiasmo no decorrer desta atividade pois começou a interagir oralmente com as formandas falando sobre o ovo e o dinossauro ("É o ovo", "Já nasceu o dinossauro" Ra).

Relativamente à última fase do desenvolvimento de trabalho de projeto, a fase IV de divulgação/avaliação, importa referir que esta assenta na socialização do saber, na partilha da informação com a comunidade educativa. A divulgação do projeto ocorreu em simultâneo com o seu desenvolvimento em comentários nas agendas individuais de cada criança, assim como através da exposição da informação recolhida no jornal Lua/Via Láctea afixado na porta da sala, sendo notório o interesse dos pais pelo desenrolar do projeto. Essa motivação das próprias famílias pode ser inferida pelo facto de seis crianças (Ma, Ro, Ra, Di, Fr e Af) terem ido com a família visitar a exposição *Dinossauros e o Mundo Pré-Histórico* no Museu da Alfândega do Porto. Salienta-se, assim, que a visita à exposição era uma atividade planeada para o projeto, tendo-se realizado no final da prática pedagógica. Mais uma vez, foi notório o interesse e fascínio do grupo pelo tema e pelos dinossauros em exposição. A visita funcionou, também como avaliação, sendo que no decorrer da visita a díade evidenciou os conhecimentos que o grupo adquiriu sobre os dinossauros. ("Este é aquele que rouba os ovos." In; "Olha o T-Rex, ele come carne." Pe. "Este come água e folhas." Ra).

Numa perspetiva crítica em relação ao desenvolvimento do projeto, a mestranda considera que nem todas as fases foram conseguidas na sua totalidade, sendo que houve etapas que não foram passíveis de ser concretizadas. No entanto, as questões orientadoras inicialmente delineadas para o projeto (*O que queremos saber*) foram conseguidos e foi evidenciado a aquisição de conhecimento por parte do grupo, mas também o desenvolvimento de algumas

crianças face a dificuldades evidenciadas, nomeadamente o Ra no que respeita à comunicação oral com o adulto.

Importa salientar que as atividades desenvolvidas no âmbito do desenvolvimento do projeto foram integradas nas áreas de conteúdo, nomeadamente no domínio de expressão dramática, expressão musical e expressão motora no sentido em que nos momentos de transição os dinossauros eram uma temática frequente, sendo que eram imitados os sons dos dinossauros e a sua locomoção, num *jogo de faz-de-conta que sou um dinossauro.* Essas atividades potenciaram abordar conteúdos da área de conhecimento do mundo, ao descrever o mundo, nomeadamente formas de locomoção, exploração de ritmos e de sons, assim como de *habitats* e de alguns elementos da fauna.

No entanto denota-se que alguns domínios poderiam ter sido mais aprofundados, como o domínio da matemática que poderia ter abordado questões como a classificação de conjuntos, aquando a exploração de dinossauros bípedes e quadrúpedes, herbívoros e carnívoros. A mestranda considera que a sala poderia ter-se adaptado mais ao projeto, no sentido de dar visibilidade ao mesmo e valorizar os trabalhos realizados, tal como as crianças manifestavam essa valorização pelo tema. Quanto aos trabalhos realizados são passíveis de mencionar o registo da história de Manuela Bacelar; o dinossauro em tecido exposto na parede; a lembrança para o almoço de pais construída a partir da ilustração de um desenho do T-Rex; a maquete do jurássico e o desenho do jurássico. Quanto ao último, surge como pertinente referir que o par de formação pretendia utilizar como estratégia, para o incentivo do desenvolvimento da imaginação, o desenho livre que comunicasse qual a preconceção que cada criança possuía sobre o que era o jurássico e após essa primeira atividade explorar imagens do período jurássico, seria sugerido ao grupo recriar o jurássico. No entanto, tal não foi possível uma vez que a Educadora Cooperante não se mostrou de acordo com a sugestão das mestrandas. Porém, a mestranda considera que teria sido significativo para o grupo, pelos motivos descritos: um dos trabalhos realizados com a família foi um desenho do jurássico evidenciando o interesse pelo mesmo; a construção em plasticina de dinossauros no jurássico, também com a família; e o facto de a maioria do grupo afirmar que os dinossauros viviam no jurássico, mas quando questionados sobre o mesmo surgiram respostas como “É uma casa” (In), “É muito longe” (J.M.) ou “É um lago”. Assim, o desenho livre sobre o que seria o jurássico iria refletir o que cada criança sabia e daria mote para o diálogo através da exploração/apresentação dos mesmos.

Essa posição da formanda, quanto ao desenvolvimento do projeto, surge do confronto com a perspetiva de Vasconcelos (2012), nomeadamente no ponto em que a autora estabelece que a metodologia de trabalho de projeto implica trabalhar numa sala não organizada por áreas

de interesse como “cantinhos” estáticos e estereotipados, mas sim em oficinas de criação e experimentação.

4.3.A pertinência da reflexão e da avaliação na intervenção educativa

Quanto ao desenvolvimento de competências no domínio da reflexão, a mestranda considera essencial a menção às narrativas reflexivas individuais (cf. Anexo VII, tipo A), numa perspetiva de mobilizar referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática no sentido de formação profissional, contribuindo consequentemente para uma *prática reflexiva* (Alarcão, 1996) e desenvolvendo uma atitude profissional reflexiva. Denote-se que as competências desenvolvidas neste domínio remetem a formação do docente “como elemento constitutivo da prática profissional” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo, V).

A reflexão assume-se como uma dimensão imprescindível à ação, no sentido em que o educador em formação deve manter uma posição reflexiva face à sua intervenção.

Neste sentido e tendo em consideração a natureza deste relatório surgem dois tipos de reflexão, primeiramente a reflexão como processo de formação nomeadamente as narrativas reflexivas individuais, denote-se que as narrativas colaborativas, realizadas em colaboração com o par pedagógico e as Educadoras Cooperantes, teriam sido significativas na formação profissional da mestranda (sendo que aconteceram informalmente e com pouca frequência); e a reflexão no sentido de ser *professor reflexivo* (Oliveira & Serrazina, 2002), de um docente que reflete sobre a sua prática e intervenção, assim surge como pertinente os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, explanados no capítulo 2.

Quanto às narrativas colaborativas, como acima referido, estas teriam sido significativas na formação da mestranda. Porém não ocorreram por motivos como a falta de tempo, devido à dinâmica da rotina dos grupos; no entanto, as educadoras cooperantes demonstraram uma atitude de supervisão no sentido em que realçavam aspetos que consideravam necessário através de comentários e de *feedbacks*. Importa salientar a importância desses comentários e *feedbacks*, no sentido em que contribuíram para a formação da mestranda e da sua posição perante o grupo.

Como referido no início do presente capítulo, a investigação-ação como metodologia presente na prática educativa remete, posteriormente à observação, para o *refletir* e depois agir, estando a reflexão implícita nas etapas que se seguem nessa espiral de ação-reflexão, referida anteriormente. Neste sentido, a mestranda em formação prevê a sua prática como uma prática refletida e reflexiva, perspetivando-se como “profissional autónomo que investiga reflectindo sobre a sua prática” (Elliott, 1997, op. cit. Azevedo, 2009, p. 73).

Importa referir que as competências no domínio da reflexão assentam numa competência em contínuo desenvolvimento na formação profissional do educador de infância, devendo assentar numa prática recorrente quer na intervenção educativa, quer na formação contínua dos docentes de educação de infância.

Emerge, assim, a necessidade de descrever situações em que mestranda mobilizou competências de reflexão, nomeadamente na ação e sobre a ação. Quanto à primeira considere-se uma atividade realizada com o grupo de pré-escolar que previa o registo de um *workshop* frequentado na Casa da Música, intitulado de *Algodão Doce.* Aquando a planificação as mestrandas previram um *atelier* sensorial baseado no *workshop*, porém o mesmo consistiu na fruição de uma peça de teatro com personagens caricatas não estabelecendo relação com o que havia sido idealizado pela equipa educativa. Neste sentido a atividade não faria sentido como modo de registo. Assim, e recorrendo à flexibilidade da planificação, a atividade de registo foi alterada para um diálogo acerca dos personagens e daquilo que o grupo observou, e para o desenho de um personagem que as crianças consideraram significativo.

No que respeita à reflexão sobre a ação, é passível de ilustrar a mobilização desta competência ao descrever uma atividade realizada com o grupo de creche. A atividade referida remetia para a fruição da leitura do livro *Um sonho de neve* de Eric Carle, para tal a mestranda recorreu como estratégia à projeção de um slide com as ilustrações do livro, posicionando-se atrás do grupo para realizar a leitura do mesmo. No entanto, no decorrer da leitura foi evidenciado que as crianças observavam quer a projeção quer a mestranda movimentando-se para olhar para trás. Ao refletir sobre a ação, a mestranda considera que teria sido mais viável realizar a leitura do livro numa posição em frente ao grupo, deste modo teria sido promovido um maior envolvimento do mesmo, pois as crianças não se sentiriam divididas entre encarar as imagens e a mestranda aquando a leitura.

Assim, nas situações descritas a reflexão potenciou uma maior adequabilidade das estratégias face aos grupos e às situações.

Considerando a reflexão como imprescindível à ação, esta é passível de ser relacionada com a avaliação, uma vez que avaliar prevê analisar o processo e os efeitos e "implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução". (DEB, 1997, p. 27).

Quanto a esta dimensão na prática pedagógica, a avaliação articulou-se com o processo de observação, no sentido em que assentou na identificação de necessidades e, posteriormente, de aprendizagens evidenciadas nas crianças e no grupo.

Importa salientar que a avaliação não prevê, apenas, identificar competências adquiridas pela criança, mas, essencialmente documentar o processo de desenvolvimento e aquisição dessas competências numa perspetiva construtiva da aprendizagem (Parente, 2004).

Parente (2004) considera como competência profissional do educador de infância "providenciar informação do processo de avaliação aos pais e a outros educadores e/ou professores" (p. 50), neste sentido é passível de referir o portefólio individual como instrumento de avaliação que documenta e organiza as aprendizagens da criança, favorecendo uma avaliação adequada, "através da comparação de diversas evidências e manifestações do desenvolvimento e da aprendizagem actuais com outras anteriores, da mesma criança" (Shores & Grace, 1994, op. cit Parente, 2004, p. 329).

Relativamente ao contexto da prática pedagógica, importa salientar o portefólio como uma coletânea dos trabalhos e produções das crianças, que prevê "dar sentido às aprendizagens realizadas no quotidiano pedagógico" (Azevedo, 2009, p. 11), assim os trabalhos que o constituem foram selecionados pela criança e pela educadora, sendo que contêm comentários da criança face ao mesmo ("É o ovo" Ra; "É a Mani a pintar" Mel).

Quanto à organização dos portefólios, a mestranda teve a oportunidade de exploração dos mesmos e de registar, com uma criança de pré-escolar, comentários face a um trabalho realizado pela mesma ("Este comi água" comentou o Ra perante a imagem de um dinossauro).

Assim, é passível de encarar a relação entre a reflexão, a avaliação e a observação como sendo o suporte para o planeamento da intervenção educativa.

5. REFLEXÃO FINAL

O processo de formação do educador de infância compreende a aquisição de diversos saberes articulados com conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando a construção contínua de uma atitude reflexiva com vista ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, numa perspetiva de educação ao longo da vida.

O período durante o qual se desenvolveu a prática pedagógica foi um período de aprendizagens e desenvolvimento, permitindo a associação de diversos saberes e influências contextuais e organizacionais, assim como de conhecimentos e estratégias diferenciadas contribuindo para a prática reflexiva (Alarcão, 1996). Neste sentido, foi possível colocar em ação os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação em Educação Básica e, essencialmente, os conhecimentos específicos adquiridos no decorrer deste segundo nível de estudos, o mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar.

Assim, emerge a necessidade de referir estratégias formativas pertinentes na formação da mestranda, nomeadamente de reflexão e de cooperação. Quanto à primeira salienta-se a sua prática no desenvolvimento da prática pedagógica, como anteriormente referido, assim, como, a sua pertinência na aquisição de competências profissionais, particularmente na construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, recorrendo ao exercício da reflexão *sobre, na* e *para a ação*.

No que respeita à colaboração é de realçar a importância de a prática pedagógica ter sido desenvolvida em pares de formação, promovendo a cooperação como um valor profissional (Perrenoud, 2000) e incentivando o trabalho de equipa entre a díade e a equipa pedagógica. O desenvolvimento do estágio em pares de formação assentou numa estratégia que beneficiou a díade, no sentido em que permitiu que ambas as mestrandas adquirissem conhecimentos e desenvolvessem competências essenciais à profissionalização do educador de infância, nomeadamente a co-construção de saberes profissionais e a problematização de exigências da prática profissional com vista ao desenvolvimento e consolidação de competências socioprofissionais e pessoais. Salienta-se, assim, que tal foi possível uma vez que a dinâmica do par despoletou um sentimento de confiança nas mestrandas permitindo ultrapassar obstáculos, como, nomeadamente o facto de a prática pedagógica ter sido desenvolvida em contexto de creche e de pré-escolar.

Neste seguimento, surge como pertinente na formação profissional da mestranda as aprendizagens significativas potenciadas pelo desenvolvimento da prática pedagógica nas duas valências distintas, uma vez que a profissionalização do educador de infância o deverá capacitar

para o desenvolvimento da sua prática educativa não só em educação pré-escolar, mas também no quadro da educação de crianças até três anos de idade (Decreto-Lei n.º 241/2001). Sendo que pelo facto de o primeiro momento de estágio ter decorrido em creche a mestranda teve a oportunidade de contactar com referenciais teóricos adequados a essa faixa etária, assim como a possibilidade de experimentação desses referenciais, nomeadamente da abordagem High/Scope.

Considera-se, assim, que o desenvolvimento profissional é um "no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente" (Marcelo, 2009, p. 7).

Esta experiência permitiu à mestranda o desenvolvimento de competências delineadas quer na Grelha de Avaliação Reguladora Intercalar (cf. Anexo XVI, tipo B), quer na Grelha de Avaliação sobre os Processos de Desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada, assim como evidenciar o progresso do desenvolvimento dessas competências. No entanto, a mestranda considera que a mudança de valência durante a prática pedagógica não permitiu o pleno desenvolvimento de competências, nomeadamente no que respeita à relação e construção de parcerias com os pais, uma vez que essa parceira só foi iniciada através do desenvolvimento do trabalho de projeto com o grupo de pré-escolar, numa meta final do estágio. Ainda, assim a possibilidade de desenvolver a prática pedagógica nas duas valências distintas foi significativo para a mestranda quer a nível profissional quer pessoal.

Ainda, no sentido de referir o desenvolvimento de competências profissionais, é passível de referir competências na dimensão da avaliação uma vez que a prática pedagógica permitiu um período de contacto mais alargado e o contacto com diferentes instrumentos de avaliação e reguladores da prática educativa, nomeadamente o portefólio individual, o projeto curricular de grupo e o projeto educativo. Esta situação foi fundamental pois permitiu aumentar os seus conhecimentos quanto a este tipo de instrumentos reguladores e de avaliação. Tendo sido significativo para que a mestranda compreendesse melhor esse referencial enquadrado na prática.

No decorrer do presente ano letivo e da prática pedagógica foram delineadas expetativas e objetivos de foro pessoal e profissional, que remeteram para uma reflexão geral da mestranda aquando o término do estágio, com o propósito de compreender se essas expetativas e objetivos foram de facto conseguidos e superados. Assim, considerando que a formação profissionalizante da mestranda previa o desenvolvimento de competências profissionais, como as referidas no início do capítulo 3, é possível de referir que a mesma conseguiu desenvolver essas competências essenciais, sendo essas descritas e salientadas ao longo do presente relatório.

Importa, ainda realçar que as competências descritas no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância foram, também tidas em consideração perspetivando a construção dos saberes profissionais para o exercício da prática de educador de infância.

Em suma, a profissionalização na educação de infância vai-se construindo da prática educativa, das características do meio envolvente, dos conhecimentos teóricos que o educador de infância possui e da sua conceção daquilo que é a educação, assim a formação do educador de infância desenvolve-se ao longo da vida, distanciando-se de uma formação delimitada e estanque no tempo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: *Porto* Editora.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar.* Editora Mc Graw-Hill.

Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: Documentação pedagógica.* Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho

Bertram, A. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias.* Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Coutinho, C. & Sousa, A. & Bessa, F. & Dias, A. & Ferreira M.J. & Vieira, S. (2008). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas.* Braga: Universidade do Minho.

Diogo, F. & Carvalho, A. (2001). *Projecto Educativo.* Porto: Edições Afrontamento.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular.* Porto: Plural Editores, Grupo Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores.* Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1997). *Comentário à Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. In Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & McClellan, D. (2006) O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Oliveira Formosinho & L. Katz & D. McClellan & D. Lino. *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da moralidade.* (pp.11-47). Lisboa: Texto Editores

Katz, L. & Ruivo, J.B. & Silva, M.I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Loduvico, O. (2006). Orientações curriculares para a educação pré-escolar e supervisão: um estudo com educadoras de infância cooperantes. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 77, (pp. 23-25).

Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08 (pp. 7-22).

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção.* Porto: Proto Editora

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa.* In J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.137-159). Porto: Porto Editora

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação. (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo High/Scope no âmbito do Projecto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.51-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Criança.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos curriculares para Educação de Infância: construindo uma praxis de participação* pp.25-60. Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem.* Braga: Universidade do Minho.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar.* Porto Alegre: Artmed

Portugal, G. & Leavers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças.* Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Serra, C.M.A.M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.ºciclo do ensino básico.* Porto: Porto Editora.

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão.)* Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. *et all* (2012). *Trabalho por projeto na Educação de Infância – mapear aprendizagens/integrar metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana.* Porto: Porto Editora.

Legislação e outros documentos:

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série A n.º34 – *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Disponível em: http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. *Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário.* Disponível em: http://dre.pt/pdf1sdip/1989/02/02900/04560461.pdf

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República – I Série A n.º 102. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República – I Série A n.º201 - *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário.* Disponível em: http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf

Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República – I Série A n.º201 - *Perfil Específico de Desempenho Profissional da Educador de Infância*. Disponível em:

http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011: *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007: *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.

Convenção sobre os Direitos da Criança (1990). UNICEF. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Documentação institucional:

Oga-Mitá (2012). *Regulamento Interno.* Porto: Oga-Mitá

Oga-Mitá (s/d). *Projeto Educativo*. Porto: Oga-Mitá

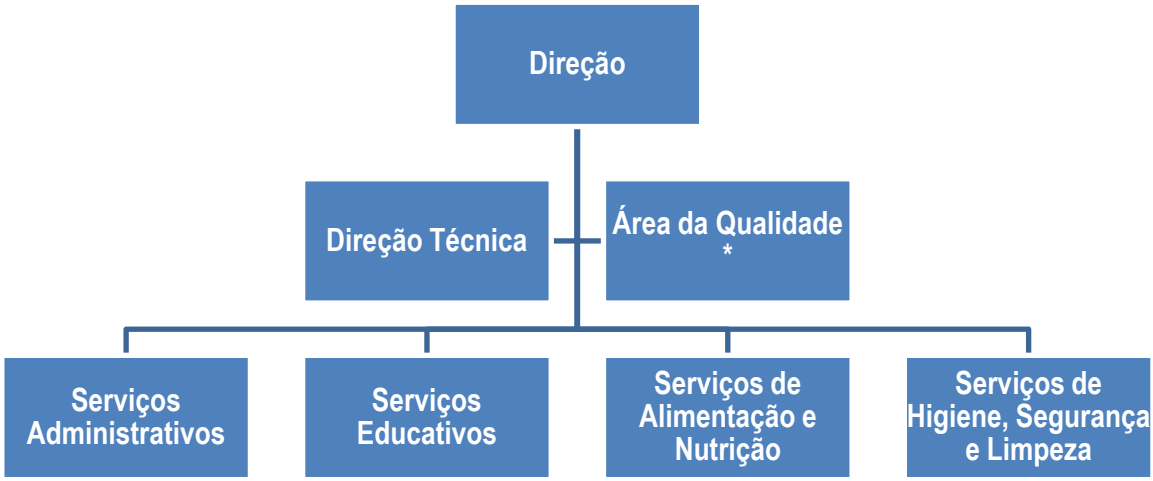
Oga-Mitá (2012-2013 a). *Projeto Curricular de Grupo Descobrir a Brincar*. Porto: Oga-Mitá

Oga-Mitá (2012-2013 b). *Projeto Curricular de Grupo Traçando o Caminho da Descoberta*. Porto: Oga-Mitá

Anexos tipo A

Anexo I

Organograma do Jardim-de-Infância Oga-Mitá



* Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) em processo de implementação

Anexo II

Rotina diária do grupo Sírius

	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9:00	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas
9:30	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
10:00	Atividade Orientada (Atelier sensorial)	Atividade Orientada (Expressão Plástica)	Atividade Orientada (Jogo)	Atividade Orientada (Psicomotricidade)	Atividade Orientada (Expressão Musical)
10:30	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas
11:00	Atividade Literária/Higiene	Atividade Literária/Higiene	Atividade Literária/Higiene	Atividade Literária/Higiene	Atividade Literária/Higiene
11:30	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene
12:30	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono
14:45	Levantar/Higiene	Levantar/Higiene	Levantar/Higiene	Levantar/Higiene	Levantar/Higiene
15:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16:45	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas	Atividades espontâneas
17:30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Anexo III

Exemplo de Diário de Bordo

Data: 29, 30 e 31 de outubro. Primeiro momento de observação Educadora: Verónica	
Grupo de creche (2 anos de idade): 10 crianças	
Sala	Organizada por áreas de interesse: - área da biblioteca: duas prateleiras de pequena dimensão, livros e uma capa com fotografias das crianças a realizar diversas atividades em grande e pequeno grupo (exemplo: a fazerem um bolo); - área da casinha: uma mesa, duas cadeiras, uma cama de bonecos, quatro nenucos, um fogão e uma bancada, diversos materiais de casinha (copos, talheres, pratos, etc); - área da expressão plástica: duas mesas, cadeiras, guaches, pinceis, lápis e folhas; - área de jogo: dominós, puzzles, jogos de encaixe - área de construção e de garagem: blocos, animais de plástico, carros, jogos de enfiamento. Três janelas ao longo da parede com vista para o exterior, ponto de água na sala, ventilação e aquecimento. A sala funciona, também como dormitório na hora da sesta, sendo os colchões distribuídos pela sala, cada criança tem o seu lugar. Um peixe e duas tartarugas, não estão ao alcance imediato do grupo, estão na bancada.
Rotina	Entrada na sala e retira-se da mochila de cada criança: lençóis, fraldas, toalhitas, agendas e babetes. Rotina do bom-dia: cantam os bons-dias, bebem água (cada criança tem o seu copo e identifica-o), leitura das agendas e introdução da atividade a realizar a seguir. Momento atividades livres e arrumação da sala. Sentam-se à beira do espelho para colocarem os babetes para o almoço e higiene (troca de fraldas). Almoço, escovar os dentes e sesta. Higiene, colocação dos babetes e lanche. Atividade orientada e atividades livres. Saída. Algumas crianças frequentam o prolongamento até às 19h.
Grupo	7 raparigas e 3 rapazes

	Interação entre pares é rara, brincam muito individualmente. Não foi evidenciada a interação com o adulto em jogo espontâneo, salvo com a assistente técnica na hora da saída. Recetivo à presença da díade na sala e procura interação.

Anexo IV

Exemplo de Planificação semana de 7 a 11 de janeiro

<table>
<tr><th colspan="4">PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 7 a 11 de janeiro de 2013</th></tr>
<tr><td colspan="3">Instituição: Jardim de infância Oga Mitá
Sala: Sala Sírios (sala dos 2 anos)</td><td>Equipa educativa:
Educadora: Verónica Martins Assistente técnica: Maria João
Estagiárias: Ana Filipa Matos e Milene Meireles</td></tr>
<tr>
<td>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:
- Conhecer hábitos e tradições – Natal
- Desenvolver a expressão da linguagem oral (M,C)
- Desenvolver equilíbrio corporal
- Desenvolver movimentos de coordenação espacial (ao lado, em cima, em baixo, fora, dentro) (exceto L)
[MN1]</td>
<td>Interesses evidenciados:
- Exploração de novos e diferentes materiais
- Pintura com diferentes cores
- Exploração de diferentes formas
- Escuta ativa de histórias, leitura de livros.
- Exploração de fantoches
- Exploração de diferentes técnicas de pintura (com esponjas, pincéis, manual)
- Decoração da árvore de natal (enfeites construídos em casa com os pais)</td>
<td colspan="2">Aprendizagens evidenciadas:
<u>Experiência-chave</u>: Comunicação e Linguagem
- Constrói frases (J, D, Me, L)
- Identifica e nomeia partes do corpo: cabelo, cabeça, olhos, nariz, boca, braços, mãos, barriga, rabo, pernas, pés, dedos, dentes (L, D, Le)
- Identifica partes do corpo
- Constrói frases mais complexas (L)
- Nomeação dos números até 10 (M)
- Nomeia diferentes formas: círculo, estrela, coração, pato, urso, carro (L, D,J, Me, Le, B)
- Evidencia compreensão da linguagem oral mas não interage verbalmente (C)
- Identifica e nomeia animais: macaco, ovelha, porco, cão, gato, pássaro, pato, leão, elefante, cavalo, galinha/galo, vaca, rato, sapo, abelha, caracol, peixe, zebra, mosca, baleia (exceto C)
- Reconhece e nomeia as cores (L, D e J)
- Reconhece sons de animais: macaco, ovelha, porco, cão, gato, pássaro, pato, leão, elefante, cavalo, galinha/galo, vaca, rato, sapo (exceto C) [MN2]

<u>Experiência-chave</u>: Noção precoce de quantidade e de número, tempo
- Noção precoce de quantidade e de número – experimentar a correspondência de um para um (exceto M, C)
- Reconhecem diferentes formas: círculo, estrela, urso, coração, quadrado, pato, carro

<u>Experiência-chave:</u> Tempo
- Antecipa acontecimentos familiares (de rotina) (D, L)

<u>Experiência-chave:</u> Representação criativa
- Reproduz sons de animais: ovelha, porco, cão, gato, pássaro, pato, leão, elefante, cavalo, galinha/galo, vaca, rato, sapo (exceto C, M)</td>
</tr>
</table>

		Experiência-chave: *Movimento* - Evidencia desenvolvimento da motricidade fina: manipulação de lápis de cor, canetas de feltro, pincéis (L, Le) Experiência-chave: *Sentido de si próprio* - Autonomia nas refeições - Reconhecem a imagem própria - Autonomia no controle de esfíncteres (L) - Dorme sem chupeta e sem fralda (L) Experiência-chave: *Relações sociais* -Reconhecem os amigos em fotografias - Reconhecem objetos dos amigos (como os copos de água, babetes) - Revela empatia pelos outros (L, H) - Autonomia na resolução de conflitos (L, D)

Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:

- Fomentar o desenvolvimento e controlo da motricidade fina. [3, 4, 5, 6, 7, 8, 10]
- Fomentar o desenvolvimento e controlo da motricidade grossa. [12]
- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de responsabilização das crianças[MN3]. [2]
- Potenciar o desenvolvimento e aperfeiçoamento de padrões motores básicos.[MN4] [12]
- Potenciar a exploração e a utilização de materiais que permitam a expressão tridimensional[MN5]. [3, 4, 6, 8]
- Incentivar o desenvolvimento da capacidade de reprodução de canções. [14]
- Fomentar a aquisição do conhecimento do código escrito. [11]
- Estimular o desenvolvimento da capacidade de associação. [2]
- Estimular o conhecimento e a capacidade de identificação de alterações climáticas. [2]
- Promover o desenvolvimento da expressão oral.[MN6] [2, 5, 7, 10, 11]
- Estimular o desenvolvimento do reconhecimento e nomeação das cores. [3, 4, 5, 6, 7, 8, 10]
- Estimular o desenvolvimento do reconhecimento e nomeação das formas. [3, 5, 7, 10]

	Segunda-feira	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Manhã	Acolhimento [1] Rotina do bom dia [2] Atividades espontâneas [13] Exploração de rolhas de cortiça, pintura e colagem das mesmas [3]	Acolhimento [1] Rotina do bom dia [2] Atividades espontâneas [13] Exploração da cor azul: colagem de papel de lustro azul, com formas geométricas (quadrado, triângulo, círculo) [5]	Acolhimento [1] Rotina do bom dia [2] Atividades espontâneas [13] Exploração da cor amarela: colagem de papel de lustro amarelo, com formas geométricas (quadrado, triângulo, círculo) [7]	Acolhimento [1] Rotina do bom dia [2] Sessão de Expressão Musical [9] Exploração da cor verde: colagem de papel de lustro verde, com formas geométricas (quadrado, triângulo, círculo) [10]	Acolhimento[1] Rotina do bom dia [2] Atividades espontâneas [13] Sessão de expressão motora [12]

	Atividade literária [14] e higiene pessoal (11h-11h30)				
Tarde	Higiene pessoal e almoço (11h30-12h15)	Higiene pessoal Almoço de pais (11h30-12h30)	Higiene pessoal e almoço (11h30-12h15)		
	Sono (12h15- 14h45)	Sono (12h30-14h30)	Sono (12h15- 14h45)		
	Levantar e higiene pessoal (14h45- 15h30)				
	Lanche Exploração da cor azul: pintura de uma caixa de cartão em azul [4] Atividades espontâneas [13]	Lanche Exploração da cor amarela: pintura de uma caixa de cartão em amarelo [6] Atividades espontâneas [13]	Lanche Exploração da cor verde: pintura de uma caixa de cartão em verde [8] Atividades espontâneas [13]	Lanche Participação no portefólio [11] Atividades espontâneas [13]	Lanche Participação no portefólio [11] Atividades espontâneas [13]

Decisões pedagógicas:

[2]A rotina do bom dia assenta na leitura das agendas (meio de comunicação entre a família e a educadora), cantar a canção do bom dia, colocar a fotografia no quadro de presenças e definir tarefas no quadro "Sou responsável por:" (a definição de tarefas ocorre na segunda-feira, sendo que cada criança é responsável pela mesma tarefa ao longo da semana).

[9] Atividade orientada pela professora da música.

[13] Atividades livres que decorrem nas diferentes áreas de interesse na sala (área da leitura, área da casinha e faz de conta, área dos jogos e área de construção e de garagem).

Enquadramento nas experiências-chave:

Sentido de si próprio (Expressar iniciativa; Distinguir "eu" dos outros; Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar; Fazer coisas por si próprio): [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13]

Relações Sociais (Estabelecer vinculação com a educadora responsável; Estabelecer relações com outros adultos; Criar relações com os pares; Expressar emoções; Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros; Desenvolver jogo social): [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.]

Representação Criativa (Imitar e brincar ao faz-de-conta; Explorar materiais de construção e de expressão artística; Responder a… e identificar figuras e fotografias): [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14.]

Movimento (Movimentar partes do corpo – Pernas, Braços, Mãos; Movimentar o corpo todo – andar, fazer equilíbrios; Movimentar objetos): [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13.]

Música (Ouvir música; Responder à musica; Explorar e imitar sons): [2, 9, 14.]

Comunicação e Linguagem (Ouvir e responder; Comunicar não-verbalmente; Participar na comunicação dar-e-receber; Comunicar verbalmente; Explorar livros de imagens e revistas; Apreciar histórias, lengalengas e canções): [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.]

Explorar Objetos (Explorar Objetos com as mãos, pés, olhos, boca, ouvidos e nariz; Descobrir a permanência do objeto; Explorar e reparar como as coisas podem ser diferentes ou iguais): [1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.]

Noção Precoce da quantidade e de número (Experimentar "mais"; Experimentar a correspondência de "um para um"; Explorar o número de coisas): [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14.]

Espaço (Explorar e reparar na localização dos objetos – noções topológicas, Observar pessoas e coisas sob várias perspetivas; Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora; Desmontar coisas e juntá-las de novo): [12, 13.]

Tempo (Antecipar acontecimentos familiares; Reparar no início e final de um intervalo de tempo; Experimentar "depressa" e "devagar"; Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer experimentando a sua causa e efeito):[12, 13, 14.]

Organização do espaço: [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14] sala de atividades, refeitório

Organização dos materiais: [3] 60 rolhas de cortiça cortadas a meio na vertical, círculos em cartão com cerca de 10cm de diâmetro, pinceis, tintas de guache amarelo, azul, verde e vermelho, cola de tubo. [4] caixa de cartão, tinta guache azul, esponja, batas, folhas de jornal. [5] 10 folhas de papel, cola stick, 10 triângulos, 10 quadrados e 10 círculos em papel de lustro azul. [6] caixa de cartão, tinta guache amarelo, esponja, batas, folhas de jornal. [7] 10 folhas de papel, cola stick, 10 triângulos, 10 quadrados e 10 círculos em papel de lustro amarelo. [8] caixa de cartão, tinta guache verde, esponja, batas, folhas de jornal. [10] 10 folhas de papel, cola stick, 10 triângulos, 10 quadrados e 10 círculos em papel de lustro verde.
[13] livro trazido de casa por uma das crianças ou definido no dia, pode ocorrer a leitura ser substituída por cantar algumas canções conhecidas pelo grupo. [11] portefólio individual de cada criança, esferográfica e lápis. [14] livro trazido de casa por uma das crianças ou definido no dia, pode ocorrer a leitura ser substituída por cantar algumas canções conhecidas pelo grupo.

Organização do grupo: [1, 2, 12, 13, 14] grande grupo, [3, 4, 5, 6, 7, 8, 10] pequeno grupo, [11] individual

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: [10, 11, 12, 14] Verónica Martins, [3, 4, 5 , 14] Ana Filipa Matos, [3, 6, 7, 14] Milene Meireles
dinamizado por Ana Filipa Matos; dinamizado por Milene Meireles.

NOTA: durante a rotina do sono, será colado celofane nas janelas da sala. Segunda-feira: azul; terça-feira: amarelo; quarta-feira: verde.

Anexo V

Exemplo de Planificação semana de 13 a 17 de maio

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 13 a 17 de maio	
Instituição: Jardim de Infância Oga-Mitá **Sala**: Lua/Via Láctea (2-3 anos) **(Lua/VL)**	**Educadora:** Ana Paula Soares **Assistente técnica:** Carla Cruz **Estagiárias:** Ana Filipa Matos, Milene Meireles

<u>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</u>

- Área de formação pessoal e social:
- Evidencia necessidade em partilhar objetos e brincadeiras (T)
- Evidencia dificuldade de concentração em momentos de grande grupo (Le)
- Evidencia necessidade de desenvolver o respeito pelos outros, e.g. em momento de grande grupo a criança T fala e canta em simultâneo com as outras crianças (T, L)
- A maioria do grupo evidencia necessidade de respeitar as regras básicas do diálogo em grupo (tomada de vez)
- Evidenciam necessidade de desenvolver a capacidade de concentração, nomeadamente em momentos de grande grupo
- A maioria do grupo evidencia necessidade de desenvolver a criação de hábitos de arrumação dos materiais utilizados nas diferentes áreas da sala
- Evidencia necessidade de explorar novos materiais em jogo espontâneo (só brinca com os dinossauros de plástico) (Ra)
- Evidenciam falta de motivação na exploração de livros em jogo espontâneo (exceto A, P)
- Evidenciam necessidade de desenvolver a capacidade do uso adequado de talheres à refeição – faca e garfo (A)

- Área de expressão e comunicação:
- Expressão motora:
- A maioria do grupo evidencia necessidade de desenvolver a motricidade fina (agarrar o lápis e rasgar papel)

- Expressão plástica:
- A maioria do grupo evidencia necessidade de desenvolver a capacidade de representar graficamente (e.g.: escrever o nome; orientar o traço)

- Domínio da Matemática:
- Evidenciam necessidade de desenvolver conhecimentos de noções topológicas – à frente e atrás (JM, Li, Ra)
- Evidenciam necessidade de desenvolver a capacidade de leitura de tabelas de duas entradas (exceto M, In, Mar, Fr, T, P, L)

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:
- Evidencia dificuldade na articulação das sílabas – e.g.: as crianças Ro e Ma substituem o fonema [b] pelo fonema [p]
- Evidencia necessidade de desenvolver a capacidade de comunicação verbal oral – e.g.: a criança Ra não comunica verbalmente, expressando o que quer por expressões faciais
- Evidencia necessidade de identificar os seus trabalhos com o seu nome: escrever o seu nome (Le)

-Evidencia necessidade de desenvolver a capacidade de participação em diálogos em grande e pequeno grupo (exceto JM, M)

- Área de conhecimento do mundo:
- Evidenciam necessidade de compreender a função do ecoponto (exceto T, Lu, In, M, F, Ro, Ma)
- Evidencia necessidade de identificar e nomear as cores (Ra)

Interesses evidenciados

Área de formação pessoal e social:
- Evidencia interesse na exploração de animais de plástico e carros (Ra, D)
- Evidencia interesse em identificar os seus trabalhos (T)
-Evidencia interesse em observar a tartaruga presente na sala (T, Li, Ra)
- Evidencia interesse em participar na arrumação da sala após a rotina do sono (arrumar os colchões, guardar os sacos com os lençóis e colocar materiais nas áreas (mesas, cadeiras, garagem)) (M, F, Ma, Ro, JM, Mar)
- Evidenciam interesse pela fruição de leitura de livros (exceto T)

Área de conhecimento do mundo:
- A maioria do grupo evidencia interesse pela exploração dos animais de plástico – dinossauros
- Evidenciam interesse pela observação das sementeiras existentes na sala (Ma, Ro)
- Evidencia interesse pela observação da tartaruga no aquário, e.g. a criança Ra procura o aquário para observar e conversar sobre a tartaruga

- Área de expressão e comunicação:
- Expressão dramática:
- Evidenciam interesse pela exploração de disfarces da área do faz-de-conta (In, Le, L, R)
- Evidenciam interesse pela brincadeira com bonecos nenuco através do faz-de-conta (Li, Mar, R)
- Evidencia interesse na exploração de atividades em frente ao espelho, e.g.: a criança R toca guitarra com uma caixa em frente ao espelho, disfarça-se de bombeiro e brinca em frente ao espelho
- Evidenciam interesse pelo jogo simbólico na área da casinha (I, JM, L) e.g.: a criança JM representa situações como ir ao médico

- Expressão plástica:
- Revelam interesse nos trabalhos que envolvam o uso de plasticina. (A, D, T)
- Evidenciam interesse por atividades de pintura (T, L, D, I, A)
- Evidenciam interesse por atividades de desenho (T, L, A, P, Ma, Ro)
- Evidenciam interesse por atividades de colagem (T, Ma, Ro, Li)
- Evidenciam interesse por atividades de pintura de imagens (P)

- ***Expressão musical:***
- Evidenciam interesse na música (cantar a música do "Autocarro"; manipulação de instrumentos como maracas e pandeiretas).
- Evidencia interesse por escutar músicas, e.g.: a criança T procura o rádio para o ligar
- Evidencia interesse por instrumentos não convencionais (como maracas feitas com materiais de desperdícios) (Ra, I)

- Evidencia interesse por instrumentos de precursão (I, R)
- Evidencia interesse por batimentos corporais, e.g.: a criança L bate com os pés no chão para fazer música
- Evidencia interesse pela exploração de instrumentos de sopro, e.g. a criança In explora uma peça do jogo como se fosse uma flauta
- Evidencia interesse pelas músicas exploradas na sessão de expressão musical (D)

- ***Expressão motora:***
- Evidencia interesse pelo manuseamento da tesoura (T, L)

- ***Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:***
- Evidencia interesse na interação oral, respondendo a questões e partilhando experiências (JM, M)
- Evidenciam interesse na audição de histórias, em usufruir de leituras (A,P, Ma, JM, Li)
- Evidencia interesse em escrever o seu nome (Ma, T)
- Evidencia interesse em conhecer palavras, e.g. a criança T ao ver uma palavra escrita pergunta o que diz

- ***Domínio da Matemática.***
- Evidenciam interesse na exploração de jogos: jogos de encaixe e puzzles (A, In, T, P, Ro, Ma) E.g.: as crianças Ro e Ma pediram para brincar com o do polydron.
- Evidenciam interesse pelo quadro do tempo e os dias da semana (T, Ma)

<u>Aprendizagens evidenciadas:</u>

- Área de expressão e comunicação:
- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:
- Identifica e nomeia o grafema [A] (T)
- Identifica o grafema [M] e [A] como letra do seu nome (Ma)
- Identifica e nomeia o grafema [R] (Ro)
Foi objetivado na semana anterior e não houve resultados?
-Domínio da expressão motora:
-Revela maior destreza em subir escadas (Ra)
- Revelam maior destreza na correta manipulação de lápis - movimento de pinça (In, JM, P, A, Ro, Ma, F)
- Revelam maior destreza na manipulação da tesoura (In, JM, P, A, Ro, Ma, M, F, Lu, T)
E em relação à motricidade global?
- Domínio da matemática:
- Contam até 20 (T, D, Ma, Ro)
- Tem noção da base 10, e.g.: a criança T contou até vinte e nove e perguntou qual era o número seguinte. Após a resposta (trinta) continuou a contar (trinta e um, trinta e dois…)
-Identifica o cardinal de um grupo de objetos, e.g.: após a criança T ter contado uma a uma as molas que estavam na mesa (dezoito), foi-lhe perguntado quantas molas tinha ao qual respondeu dezoito).
- Identifica e nomeia numerais (T)
- Identifica e nomeia numerais (T, Ma, Ro)
- Identifica e nomeia numerais até 10 (D)

- Contam até 5 (Le, Lu, In)
- Reconhecem noções topológicas: à frente e atrás (Lu, In,T, I, Ma, M, F, JM, A)
-Nomeia a sequências numérias, e.g. o T nomeia sequencialmente os dias do mês e o ano
- Reconhece sólidos geométricos: cubo (T, I)
- Reconhecem a organização da sala em planta (Ma, Fr)
- Lê tabelas de dupla entrada (M, In, Mar, Fr, T, P, L)
E em relação à construção da noção de tempo? E à estética?
- Área de conhecimento do mundo
- Evidenciam antecipar momentos de rotina como o almoço e o lanche, e.g. o T. identifica o que é o lanche de cada dia da semana
- Identifica e nomeia as cores primárias e verde (T, Man, F, In)
- Nomeia diferentes países (exemplo: Portugal, Rússia, Itália) (T)
- Reconhece a função do ecoponto (T, Lu, JM)
- Identifica dias do mês, e.g. o T identifica dias no calendário
- Reconhece e lê o calendário (T)

- Área de formação pessoal e social:
- Evidenciam capacidade de uso adequado de talheres na refeição – faca e garfo (F, Man, L, R, M e In)
- Demonstram vontade de participar na arrumação da sala após a rotina do sono - colchões e do saco com os lençóis e manta (R, Ma, JM, M, Ma, Ro)
- Evidencia empatia pelos outros (In, Ma, Le, D)
- Demonstram capacidade de identificação de expressões faciais e sentimentos
- Evidenciam capacidade de autonomia na preparação para a sesta – tirar os sapatos.
-Evidencia capacidade de expressar verbalmente sentimento, e.g. a criança L diz quando está triste e contente.
-Evidencia capacidade de partilha de brinquedos, e.g. a criança In partilha com a criança P os comboios para brincarem juntos (In, P, A, Ma, Ro)

Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:
- Fomentar o desenvolvimento e controlo da motricidade fina [1, 3, 6]
- Estimular o desenvolvimento da imaginação [1, 3, 6, 13]
- Promover o desenvolvimento da construção da noção de tempo [1, 7]
- Promover o desenvolvimento da linguagem oral [2, 4, 7, 8, 10, 11, 12]
- Fomentar a aquisição do conhecimento do código escrito [4, 9, 10, 11, 12]
- Estimular o desenvolvimento da capacidade de comunicação – incentivar o diálogo e o respeito pelo outro [2, 4, 8, 12]
- Promover a sensibilização para a reciclagem e uma atitude ecológica [3, 6, 8]
- Promover o desenvolvimento do sentido estético [3, 6]
- Incentivar o desenvolvimento da expressão plástica como forma de expressão [1]
- Promover a sensibilização para a leitura [9, 10]
- Estimular o desenvolvimento da capacidade de reflexão [11]
Diminuam o número de objetivos e deem-lhes maior centralidade na intervenção e posterior avaliação
Objetivos para a equipa educativa:
- Promover o desenvolvimento da ludicidade nas atividades desenvolvidas

- Incentivar o desenvolvimento da autonomia nas atividades desenvolvidas e em jogo espontâneo
- Incentivar a partilha de objetos e brinquedos

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	**09:00h -**Atividades de jogo espontâneo **(AT)** **09:30h** – Sessão de expressão Musical **(PM)** **10:15- 11:00h** – Sessão de inglês **(VL;PI)** / Exploração de imagens do período Jurássico e recriação do mesmo através do desenho **(Lua, B)** [1] **11:00h** - Exploração informação e imagens relacionadas com os Dinossauros **(Lua/VL, B)** [2]	**09:00h -**Atividades de jogo espontâneo **(AT)** **09:30h** - Sessão de Capoeira **(PC)** **10:15- 11:00h** – Sessão de Inglês **(VL;PI)** / Construção de uma maquete do período Jurássico **(Lua, C)** [3] **11:00h** - Exploração informação e imagens relacionadas com os Dinossauros **(Lua/VL, C)** [2]	**09:00h -** Atividades de jogo espontâneo **(AT)** **09:30 –** Fruição de uma dramatização apresentada pelos Pegasus/Cometas/Polaris **(A)** [5] **10:15h** – Sessão de Inglês **(VL;PI)** / Continuação da construção de uma maquete do período jurássico / Desenho e pintura de dinossauros com impressões digitais. **(Lua, B, C)** [6] **11:00h** – Apresentação e exploração de um dinossauro de enchimento **(Lua/VL, B, C)** [13]	**09:00h -**Atividades de jogo espontâneo **(AT)** **09:30 –** Exploração do quadro de rotinas [7] **09:30h** – Sessão de Capoeira **(PC)** **10:15h** – Sessão de Inglês **(VL; PI)** / Diálogo acerca da poluição nos habitats dos naturais – EcoPatrulha **(Lua, A)** [8] **11:00h** - Projeto "Vaivém" **(Lua/VL, A)** [9]	**09:00h -**Atividades de jogo espontâneo **(AT)** **09:30h** – Fruição da Hora do conto dos avós **(Lua/VL, A)** [10] **10:15h** – Sessão de Inglês **(VL; PI)** / Organização dos Portefólios. **(Lua; A)** [11] **11:00h** Diálogo a partir da leitura dos recados das agendas e registo das presenças **(Lua/VL, A)** [12]
Tarde	**11:15h** – Higiene pessoal **11:45h** – Almoço **12:15h –** Higiene pessoal e sesta **15:00h –** Higiene Pessoal e arrumação da sala		**11:15h** – Higiene pessoal **11:45h** – Almoço de pais **12:15h –** Higiene pessoal e sesta **15:00h –** Higiene	**11:15h** – Higiene pessoal **11:45h** – Almoço **12:15h –** Higiene pessoal e sesta **15:00h –** Higiene Pessoal e arrumação da sala	

				Pessoal e arrumação da sala		
		15:30h – redação e colagem no jornal – Jornal Notícias Lua e Via Láctea **(Lua, VL, B)** [4] **15:45h** - Lanche **16:15h** – Higiene Pessoal **16:30h** - Atividades espontâneas **(Lua)** / Exploração de imagens do período Jurássico e recriação do mesmo através do desenho **(VL, B)** [1] **17:00h** – Saída **(A)**	**15:30h –** Redação e colagem no jornal – Jornal Notícias Lua e Via Láctea **(Lua, VL, C)** [4] **15:45h** - Lanche **16:15h** – Higiene Pessoal **16:30h** - Atividades espontâneas **(Lua)** / Construção de uma maquete do período Jurássico **(VL, C)** [3] **17:00h** – Saída **(A)**	**15:30h** – redação e colagem no jornal – Jornal Notícias Lua e Via Láctea [4] **15:45h** - Lanche **16:15h** – Higiene Pessoal **16:30h** - Atividades espontâneas **(Lua)** / Continuação da construção de uma maquete do período jurássico / Desenho e pintura de dinossauros com impressões digitais **(VL, B, C)** [6] **17:00h** – Saída **(A)**	**15:30h** – redação e colagem no jornal – Jornal Notícias Lua e Via Láctea **(Lua, VL, A)** [4] **15:45h** - Lanche **16:15h** – Higiene Pessoal **16:30h** - Atividades espontâneas **(Lua)** / Diálogo acerca da poluição nos habitats dos naturais – EcoPatrulha **(Lua, VL, A)** [8] **17:00h** – Saída **(A)**	**15:30h** – redação e colagem no jornal – Jornal Notícias Lua e Via Láctea [4] **15:45h** - Lanche **16:15h** – Higiene Pessoal **16:30h** - Atividades espontâneas **(Lua)**/ Organização dos Portefólios **(VL, A)** [11] **17:00h** – Saída **(A)**

Decisões pedagógicas:

[13] Na semana anterior foi introduzido na sala um ovo de dinossauro (em pasta de papel), a presente atividade consiste em conhecer o dinossauro que saiu do ovo com o intuito de motivar o grupo na realização do projeto permitindo e promovendo o envolvimento.

Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:

- Área do conhecimento do mundo [1, 2, 3, 6, 9, 10, 13]
- Área de formação pessoal e social [4, 7, 10, 11]
- Área de expressão e comunicação:
  - Expressão plástica [1, 3, 6]
  - Expressão dramática [3, 5, 13]
  - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita [1, 2, 4, 7, 9, 10, 11]
  - Domínio da matemática [7]

Organização do espaço

- Pátio
- Sala [1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 13]
- Refeitório [5]

Organização dos materiais:
[1] Computador, projetor, imagens do período jurássico e flora, folhas A4 lisas, lápis de cor.
[2] Pesquisa recolhida pelas crianças com os pais.
[3] Quadro de cortiça, cartão, cartolina, jornal, cola branca, guaches, pinceis, cola de tubo, tesoura.
[4] Painel do Jornal de Notícias Lua e Via Láctea; canetas de feltro, cola, fotografias das atividades realizadas.
[6] Quadro de cortiça, cartão, cartolina, jornal, cola branca, guaches, pinceis, cola de tubo/folhas A4 lisas, guaches.
[7] Quadro de presenças e agendas.
[9] Livros do "vaivém";
[11] Portfólios individuais.
[13] Dinossauro de enchimento, ovo de pasta de papel, ninho.

Organização do grupo:
- Grande grupo [2, 4, 5, 7, 9, 10, 13]
- Pequenos grupos [1, 3, 6]
- Individual [11]

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: **(A)** Ana Paula Soares; **(B)** Ana Filipa Matos; **(C)** Milene Meireles; **(AT)** Assistente Técnica; **(PC)** Professor de Capoeira; **(PI)** Professora de Inglês; **(PM)** Professora de Música

Anexo VI

Exemplo de Narrativa Reflexiva Individual

A presente narrativa reflexiva pretende assumir a um caráter de autoavaliação, tendo por base as grelhas de avaliação preenchidas no decorrer da prática pedagógica e o desenvolvimento das competências da mestranda nos diferentes domínios da prática educativa.

Neste seguimento os domínios a serem refletidos e autoavaliados são: a organização do espaço pedagógico, a organização dos materiais pedagógicos, a organização do tempo, a organização do grupo, a interação adulto-crianças, atividades e projetos, planificação e avaliação e construção de parcerias com a família/comunidade.

Organização do espaço e materiais pedagógicos

A sala de atividades é um espaço em constante mudança que pretende dar resposta às necessidades e interesses do grupo, a sua organização deve ser desafiadora para o grupo e espelhar as intenções educativas da educadora de infância[1]. (DEB, 1997, p.37).

O espaço organiza-se em áreas de interesse que permitem diversas ações da criança em jogo espontâneo, porém o espaço serve ainda de apoio à realização de atividades orientadas.

Quanto ao espaço em jogo espontâneo a sua organização é essencialmente em áreas de interesse, como já referido, no entanto os materiais que constituem essas áreas podem ser mobilizados para outras áreas. Tomemos o seguinte exemplo a criança J brinca com pratos e tachos de plástico na biblioteca numa ação de faz-de-conta, imaginando que está num hospital, esta ação evidencia a flexibilidade das áreas de interesse de modo a responder aos interesses das crianças permitindo atividades plurais.

No decorrer da prática pedagógica a díade em conjunto com a educadora AP concluiu que a sala se estava a tornar um espaço "monótono" e que o grupo manifestava indícios de que era necessário dinamizar as áreas da sala (exemplos: a área da casinha tinha muito procura e pouco espaço, a área da biblioteca não estava bem definida). Assim, recorrendo a uma atividade de expressão dramática a sala foi reorganizada com o apoio do grupo, que embora não tenha participado no diálogo sobre como dinamizar a sala, desempenhou um papel ativo nas mudanças da mesma.

[1] Será utilizada a terminologia de educadora de infância, considerando a maioria na profissão

A referida atividade contou com a participação de um personagem chamado Dino, que propôs ao grupo mudar a sala recorrendo a uma planta da mesma. Posteriormente, o Dino voltou à sala com uma outra proposta de dinamização das áreas já transformadas, propôs: a construção de um tule com cabides na área do disfarce (lençol pintado com borrifadores e cortados em tiras, suspenso em cabides); a construção de uma garagem em cartão para a área de garagem; e, a construção de uma divisória para a área da casinha (em cartão). Neste seguimento, as construções propostas pelo personagem foram realizadas com o grupo sob a orientação da díade. (que efeitos?)

Ainda referente ao espaço pedagógico e à sua organização, a díade criou um espaço na parede para o projeto em desenvolvimento na sala – Os Dinossauros – dinamizando uma das paredes da sala, expondo trabalhos realizados no âmbito do projeto, pesquisa realizada pelas crianças com os pais e ainda um desenho de um T-Rex em tecido construído pelo grupo, com o intuito de motivar o grupo para o projeto.

Este espaço dedicado aos dinossauros dispõe, ainda, de uma maquete do jurássico construída pelas crianças com a díade. (explicitar os focos de desenvolvimento e/ou bem-estar e alguns resultados - também da sua aprendizagem)

No que respeita ao projeto dos dinossauros, a díade construiu *puzzles* com imagens de dinossauros, um ovo de dinossauro em pasta de papel e, posteriormente, um dinossauro de enchimento, promovendo uma atividade de faz de conta uma vez que é um dos interesses evidenciados pelo grupo (o dinossauro de enchimento permite ao grupo criar situações de faz de conta, uma ação continuamente evidenciada é as crianças sentadas em cima do dinossauro a viajar para o jurássico).

Considero, ainda, pertinente referir a organização do espaço na realização de atividades, como por exemplo numa atividade de expressão plástica e musical, na qual ao escutar a composição *Primavera* de Vivaldi e após a exploração da pintura *Primavera* de Botticeli, as crianças recriaram a obra através da pintura vertical. A realização desta atividade implicou mover as estantes da sala criando como que um cavalete no qual, em pequeno grupo, a atividade decorreu. Esta organização da sala perdurou um dia, alterando a dinâmica do grupo em jogo espontâneo. (notar a origem e a continuidade/reformulação das ações)

Neste sentido, é notório que a díade relacionou a organização do espaço com a organização e construção de materiais, recorrendo à organização do espaço e dos materiais como impulsionadores da construção do conhecimento (de quem? Que dimensões?).

Em última instância, importa referir que a díade geriu o espaço e os materiais baseando-se numa perspetiva de aprendizagem pela ação (Homann & Weikart, 2011).

Organização do tempo e do grupo

A organização do tempo engloba a rotina diária do grupo, devendo esta respeitar princípios de regularidade embora seja essencial que se assuma como flexível, isto é num momento de rotina devem prevalecer os interesses e necessidades do grupo. Consideremos o seguinte exemplo: no momento de transição antes do almoço surge da equipa educativa a preocupação de organizar a sala para a rotina da sesta (colocação dos colchões e dos lençóis), sendo que nestes momentos a díade não se organizou adequadamente aos interesses do grupo, após refletir considero que teria sido um momento de aprendizagem e promoção da autonomia a participação do grupo na preparação da sala, uma vez que, incentivado pela díade, o grupo participa na arrumação da sala após essa mesma rotina. (deve notar uma ação consequente a esta reflexão)

Ainda em relação à organização do tempo, nomeadamente ao respeito pela motivação e ritmos das crianças, a díade teve em consideração a motivação das crianças na realização de atividades e o ritmo de cada uma. Como por exemplo: na pintura do lençol com os borrifadores e do T-Rex para afixar na parede, foi uma atividade realizada em pequeno grupo no entanto nem todas as crianças participaram da mesma maneira, no sentido em que algumas perderam o interesse e dirigiram-se para jogo espontâneo ainda no decorrer da atividade. bom

Considero, pertinente referir uma situação em particular na qual a organização do grupo e a atenção pelos interesses do mesmo poderiam ter sido mais tidas em conta – a confeção de um bolo. Pode contextualizar com o *habitus* da instituição Posterior à atividade num momento de reflexão, conclui que a atividade não foi significativa para o pequeno grupo uma vez que a maioria das crianças estava dispersa e sem motivação para a atividade de confeção. A experiência desta atividade alertou-me para desenvolver maior sensibilidade no que respeita à motivação e interesses do grupo, isto é *no âmbito da interacção* […] *nas dimensões de sensibilidade à criança, espaço de autonomia no quotidiano pedagógico e estimulação das aprendizagens* (DQP, 2009 p. 19).

No que respeita à organização do grupo e a instrumentos reguladores (reflita sobre estes dois termos: que conceções pedagógicas detêm?) do quotidiano, a díade construiu um quadro de rotinas no qual diariamente eram afixadas imagens relacionadas com as atividades a serem realizadas no dia, contribuindo para a construção da noção temporal. Ainda integrante na rotina, evidenciou-se a marcação de presenças no quadro de presenças e, em várias ocasiões, a exploração do calendário mensal.

Ainda referente à organização do grupo, a díade realizou atividades em grande e pequeno grupo (com que intencionalidade/s?) como uma sessão de expressão motora, horas do conto, os

momentos de transição como oportunidade de interação e diálogo sobre diversas temáticas, e outras atividades. Embora não tenham sido planificadas atividades a pares, a díade desenvolveu atividades que no seu decorrer se realizaram a pares.

Interação adulto-criança

Como já referido, evidenciou-se a necessidade de desenvolver competências no âmbito da interação, nomeadamente na dimensão da sensibilidade. Embora considere que tenha sido um caso isolado denoto a importância em referir essa situação.

No que respeita à interação adulto-criança, integro situações de jogo espontâneo problematizando situações e atuando na ZDP, uma vez que considero a interação com a criança em jogo espontâneo como uma oportunidade de conhecer o grupo e cada criança individualmente e como uma oportunidade de aprendizagem.

Essa interação decorreu, ainda, em momentos de atividades orientadas e em momentos de rotina, como rotinas de higiene, do almoço e do lanche, não descorando a promoção de autonomia na realização dessas rotinas diárias. (faltam evidências desta relação e do desenvolvimento do seu envolvimento)

Atividades e projeto, planificação e avaliação

A planificação de atividades foi realizada tendo em conta os interesses e as necessidades do grupo, embora algumas necessidades evidenciadas não tenham sido objetivadas foram abordadas em momentos de jogo espontâneo e durante as rotinas, como por exemplo a partilha de brinquedos, a resolução de conflitos e o correto manuseamento dos talheres.

A díade procurou planificar e realizar atividades integradas nas diferentes áreas de conteúdo (DEB, 1997), que respeitassem as capacidades de cada criança e em simultâneo fossem desafiadoras e motivadoras.

Em relação ao projeto, a díade procurou realizar a prática educativa recorrendo a metodologia de trabalho de projeto. Porém o grupo não tinha o hábito de trabalhar segundo essa metodologia, dificultando o desenvolvimento do projeto. Ainda assim, considero que a díade tentou realizar atividades de acordo com essa abordagem, no sentido em que estabeleceu parcerias com os pais para a pesquisa de informação relacionada com os dinossauros. O projeto ainda não esteja... finalizado, deste modo a reflexão acerca do mesmo revela-se incompleta (este argumento pode ser incoerente com a metodologia de projeto; a reflexão é sempre situada). Saliento, no entanto, a dificuldade sentida no seu desenvolvimento (concretizar).

Embora a planificação corporize um instrumento da prática educativa, assume-se em conjunto com as narrativas reflexivas um instrumento de avaliação da prática pedagógica, implicando a mobilização de conhecimentos teóricos acerca do processo ensino e aprendizagem.

A prática reflexiva é/foi uma prática presente, que permite que desenvolva competências enquanto futura educadora de infância. No entanto, a reflexão com outros intervenientes do processo educativo evidencie a necessidade de ser melhorada, com a exceção da reflexão com o par pedagógico (que obstáculos e potencialidades?).

Construção de parcerias com a família/comunidade

Como já referido foi estabelecida uma parceria com a família no âmbito do projeto dos dinossauros quer na recolha de informação como de materiais (como por exemplo almofadas e esponjas para a construção do dinossauro de enchimento).

Quanto a parcerias com a comunidade, não foram realizadas por iniciativa da díade nem da restante equipa pedagógica. Excetuando a participação num projeto da UNESCO, a convite da mesma, e visitas de estudo à Casa da Música e ao Museu da Alfandega (a realizar-se dia 29 de maio).

Quanto à recolha de informação, foi-nos disponibilizada pela educadora AP informação sobre as famílias.

Considero pertinente referir que a interação com os pais no momento da saída foi uma competência desenvolvida no decorrer da prática pedagógica. (o que sentiu/aprendeu?)